

~~Paed. 333 DE 8~~

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Fünftes Heft.

Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Schulreformbewegung.

Von

F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung.

Von

Hofrat Dr. G. Richter,

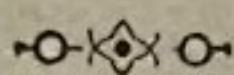
Direktor des Gymnasiums in Jena.

Der Zeichenunterricht in dem Gymnasium.

Von

Professor Dr. W. Rein in Jena.

Nebst einer Fortsetzung der **Bibliographie der Einheitsschule** von
F. Hornemann.



Hannover.

Verlag von Carl Meyer.

(Gustav Prior.)

1889.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Fünftes Heft.

**Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand
der Schulreformbewegung.**

Von

F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

**Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner
geschichtlichen Entwicklung.**

Von

Hofrat Dr. G. Richter,

Direktor des Gymnasiums in Jena.

Der Zeichenunterricht in dem Gymnasium.

Von

Professor Dr. W. Rein in Jena.

Nebst einer Fortsetzung der **Bibliographie der Einheitsschule** von
F. Hornemann.

Hannover.

Verlag von Carl Meyer.

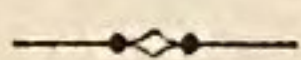
(Gustav Prior.)

1889.

Ausgegeben im Juni 1889.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Inhalt.



	Seite
Hornemann, Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Schulreformbewegung (Die Berliner Reformvereine. Die Heidelberger Erklärung. Schraders Verfassung der höheren Schulen, 3. Aufl. Die vorigjährige Direktorenversammlung der Provinz Schlesien. Die Sitzung des preussischen Abgeordnetenhauses vom 6. März 1889) . .	1
Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung	17
I. Die Idee der höheren Bürgerschule	18
II. Die Gestaltung der höheren Bürgerschule	40
III. Ergebnis	65
Rein, Der Zeichenunterricht in dem Gymnasium	71

Anhang.

Bibliographie der Einheitsschule (Zweite Fortsetzung) von F. Hornemann	93
--	----



I.

Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Schulreformbewegung.¹⁾

Von

F. Hornemann,

ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Zur Zeit der zweiten Jahresversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins stand im Mittelpunkte des Interesses die von dem Berliner „Ausschuß für Schulreform“ veranstaltete Eingabe an den Herrn Kultusminister von Gofsler, und es war einer unserer Hauptzwecke bei den damaligen Verhandlungen, uns gegen die in dieser Eingabe geforderte einheitliche Mittelschule mit geteiltem Oberbau zu erklären. Der Einheitsschulverein hat seinen Grundgedanken im Gegensatz gegen diese „Pseudo-Einheitsschule“ noch einmal in dem ersten der damals angenommenen Beschlüsse zusammengefaßt:

Eine Einheitsschule, welche die niederen Schulen mit den höheren so verschmilzt, daß jene den Unterbau für diese bilden, ist zu verwerfen; dagegen ist zu wünschen, daß an Stelle des Gymnasiums und des Realgymnasiums eine die wesentlichen Vorzüge beider vereinigende höhere Einheitsschule trete, welche geeignet ist, als allgemeine Vorbildungsschule für alle Berufe mit wissenschaftlicher Fachbildung zu dienen.

Der Berliner Ausschufs für deutsche Schulreform stellte damals in Aussicht, eine über das ganze deutsche Reich ausgedehnte Organisation zu schaffen, um den Bestrebungen der Schulreformfreunde eine dauernd wirksame Förderung zu sichern, aber bei dem Versuche, dieses Vorhaben auszuführen, hat er sich in mehrere Parteien zerpalten. Vor allem hat sich der Mann, nach dessen Namen jene Bittschrift vorzugsweise benannt wird, der Abgeordnete v. Schenckendorff, von allen Reformvereinsbestrebungen gegenwärtig zurückgezogen; seine am 6. März dieses Jahres im preussischen Abgeordnetenhaus gehaltene Rede enthält für jeden Freund unseres Schulwesens viel Beachtenswertes. Zwei andere Mitglieder des Ausschusses, Dr. Fr. Lange und Generalsekretär Th. Peters, haben anfangs April

¹⁾ Diese Bemerkungen sind ein erweiterter Abdruck meiner einleitenden Vorbemerkungen zu der dritten Jahres-Versammlung des Vereins in Jena, vorgetragen am 23. April 1889.

in Berlin einen Verein begründet, welcher sich die Förderung der sogenannten „einheitlichen Mittelschule“ mit sechsjährigem Lehrgange zum Ziele gesetzt hat. Dieses Bestreben erklärt das letzte Mitglied des Ausschusses, Dr. Conrad Küster, für eine gefährliche Sackgasse; er hat sich mit Dr. Hugo Göring, Professor Dr. Preyer, Gymnasialdirektor Schmelzer und dem Verlagsbuchhändler Hofmann zur Begründung eines allgemeinen deutschen Vereins für Schulreform „Die neue deutsche Schule“ vereinigt. Dieser Verein will alle Schulreformbestrebungen in sich aufnehmen, hat aber trotzdem als eine der ersten Hauptforderungen die Gleichberechtigung der Realanstalten mit den Gymnasien aufgestellt. Hierin trifft er mit dem Lange-Peters'schen Vereine zusammen; beide stehen also dem Deutschen Realschulmännerverein nahe und werden bei diesem und in allen verwandten Kreisen lebhafteste Unterstützung finden. Außerdem kann sich der Verein für Herbeiführung einer einheitlichen Mittelschule auf den Verein deutscher Ingenieure in Berlin, die „Neue deutsche Schule“ auf die akademische Vereinigung stützen, mit der sie sogar in eine organische Verbindung getreten ist.

Es wäre demnach ein Irrtum, wenn man meinte, daß die Richtung der Schenckendorff'schen Bittschrift, welcher der Einheitsschulverein entgentreten zu müssen glaubt, durch die Spaltung in mehrere Vereine wirkungslos geworden wäre. Deshalb ist es mit Freuden zu begrüßen, daß sich ihr mit der sogenannten „Heidelberger Erklärung“ eine Gruppe von Freunden der humanistischen Studien und der Gymnasien entgegengestellt hat, welche zunächst zwar unberechtigte Angriffe auf unser Schulwesen abweisen will, einer vorsichtigen Weiterbildung der bestehenden Einrichtungen aber nicht abgeneigt ist. Mit diesen Männern weiß sich der Deutsche Einheitsschulverein in der Hauptsache eins. Auch er wünscht den klassischen Studien ihre hohe Bedeutung für unsere höhere Allgemeinbildung zu bewahren und hält deshalb an den Grundzügen des gymnasialen Lehrplans ebenso entschieden fest, wie die Heidelberger Erklärung. Aber erhalten läßt sich nur das, was sich der geschichtlichen Gesamtentwicklung gemäß fortbildet; und nicht das ist die rechte konservative Gesinnung, die das Alte verteidigt, weil es alt ist. Darum hält auch der Deutsche Einheitsschulverein in Übereinstimmung mit der Heidelberger Erklärung eine vorsichtige und maßvolle Weiterentwicklung des Gymnasiums für notwendig. Einem in solcher Weise verbesserten Gymnasium sollte nach seiner Meinung die Geltung als einheitliche Vorbildungsanstalt für alle höheren Studien erhalten bzw. zurückgegeben werden.

Demnach könnte der Einheitsschulverein den letzten Abschnitt der Heidelberger Erklärung²⁾ als eine ganz allgemeine Fassung seines

²⁾ Derselbe lautet: „Mag die Organisation der körperlichen und geistigen Ausbildung unserer Gymnasiasten, mag ferner das Lehrverfahren auf ver-

Programms betrachten. Freilich wird diese Meinung nicht überall geteilt. Schrader begrüßt in der dritten Auflage seiner Schrift über die Verfassung der höheren Schulen die Heidelberger Erklärung wie ein erlösendes Wort, aber er sieht nur die konservative Seite derselben und bekämpft in demselben Zusammenhange, in welchem er sie billigt, den deutschen Einheitsschulverein.

Es wird mir, dem jüngeren Manne, der schon seiner amtlichen Stellung nach an Erfahrung und Überblick einem Manne wie Schrader notwendig nachstehen muß, nicht leicht, ihm entgegenzutreten, es wird mir doppelt schwer, weil er trotz seiner Zurückweisung dem Einheitsschulverein in der Grundanschauung und in vielen einzelnen Punkten sehr nahe steht; aber ich halte mich doch als Vertreter des Vereines dazu verpflichtet, es mit aller Ruhe und Sachlichkeit, freilich auch mit aller Entschiedenheit zu thun.

Schrader stimmt mit uns überein im Lobe der „viel zu wenig gepflegten“ Zeichenkunst. Während in dem geselligen Charakter der Musik etwas Verführerisches liege, leite sie ihre Jünger eher zu stillem und sinnigem Denken und biete auch in anderem Betracht weniger Gefahr und geringeren Sinnenreiz (S. 19). Eine Fortführung des Zeichenunterrichts durch alle Klassen sei geeignet, die Anschauungskraft der Schüler, auch die künstlerische, mehr als bisher zu stärken. Weiter giebt Schrader zu, daß eine Unterweisung in der schönen englischen Sprache und Litteratur unserer Jugend sicher zum Nutzen gereichen würde; und vieles andere, was in unseren Vereinsschriften empfohlen wird: die Verwertung der Archäologie bei der Erklärung der Alten, aufmerksame Anleitung zur Bildung der sinnlichen Anschauung, Beschränkung der Mathematik auf die niederen Gebiete, überhaupt fast alles, was Lothar Meyer über den mathematischen Unterricht sagt, ferner möglichste Verbindung der Unterrichtsfächer und hiermit einheitlichere Durchführung des Lehrplans, bessere Regelung der Lehrervorbildung — alles dieses erklärt er für „richtig und annehmbar“ (S. 263, 264 f.). Endlich — und dieses Zugeständnis scheint mir besonders wertvoll — gute Absicht und Ernst des Strebens, Vorsicht und in manchem Betracht auch Sachkunde erkennt er den Vertretern unseres Vereines rückhaltlos zu. Aber, sagt er, das Gute, was wir wollen, ist nicht neu, das Neue nicht gut.

Nun, den ersten Teil dieses Vorwurfs nehmen wir Männer des Einheitsschulvereins gern an, ja wir wünschten, daß er auf alle

schiedenen Gebieten, dem mathematischen, naturwissenschaftlichen, auch dem des alt- und neusprachlichen Unterrichts noch vielfach der Verbesserung bedürfen, so wird doch andererseits durch reiche Erfahrung die Forderung begründet, daß an den Grundzügen des Lehrplans der humanistischen Gymnasien, insbesondere auch an der diesen Schulen eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur, festzuhalten ist. Nur Änderungen, welche das Bestehende weiterentwickeln, nicht aber einen Bruch mit demselben bedeuten, können wir als wünschenswert erachten.

unsere Bestrebungen im vollsten Maße paßte. Denn wir wollen keinen Bruch mit der Vergangenheit, sondern suchen eben darin unsere Hauptstärke, daß wir nur weiterführen und vollenden wollen, was der geschichtliche Gang unserer Bildung und Wissenschaft, unserer Unterrichtskunst und Unterrichtslehre schon von selbst vorbereitet und begonnen hat. Schrader irrt auch, wenn er meint, wir „verschwiegen die stetigen Fortschritte“, welche die Gymnasien bereits gemacht haben, und leugneten z. B., daß die Schriftsteller nicht mehr so häufig wie früher einseitig grammatisch und formal erklärt werden.³⁾ Vielmehr würden wir unsere Reformbestrebungen gar nicht für durchführbar halten, wenn wir nicht sähen, daß ihnen schon vorhandene Strömungen in der pädagogischen Welt entgegenkämen. Aber sollten wir nun, wie Schrader verlangt, schweigen und die weitere Entwicklung der Gymnasien sich selbst überlassen, oder gar, wie er ebenfalls wünscht, mit Nachdruck in den Vordergrund stellen, daß die Realgymnasien von 1882 verkehrt angelegt und überhaupt überflüssig, als Vorschulen für das Universitätsstudium aber geradezu schädlich seien? Ganz gewiß nicht. Denn das erste wäre nicht zweckmäßig, das zweite ungerecht und unzweckmäßig zugleich.

Oder hat nicht die Weisheit Gottes den Weltlauf so geordnet, daß auch das Verfehlte zum Guten wirken muß? Ist nicht das Realgymnasium durch ein verkehrtes Berechtigungsstreben und die daraus folgenden Einwirkungen des Staates auf seinen Lehrplan in die Bahnen der Gelehrtenschule gedrängt, statt seiner Aufgabe als Realschule treu zu bleiben, und hat es nicht dennoch Tüchtiges geleistet und manches als möglich und nachahmenswert auch für das Gymnasium herausgestellt, was man früher allgemein zurückwies? Kann uns irgendwo eindringlicher als in der Prima des Realgymnasiums der Bildungswert des Englischen, besonders Shakespeares, vor Augen geführt werden? Giebt es einen klareren Beweis dafür, daß ein obligatorischer Zeichenunterricht auch in den Oberklassen möglich und fruchtbar ist, als die Praxis des Realgymnasiums? Und ist es etwa nicht mehr nötig, hierauf öffentlich hinzuweisen? Auf der letzten Direktorenversammlung der Provinz Schlesien wurde in dem einleitenden Vortrage ausgeführt, in den mittleren und oberen Klassen übersteige der Zeichenunterricht an sich (nicht wegen Zeitmangels) die Kräfte und Fähigkeiten der meisten Schüler; er sei deshalb auf die unteren Klassen zu beschränken. Solche Beispiele zeigen doch deutlich genug, daß es noch immer Männer giebt, für welche die Leistungen und Erfahrungen der Realgymnasien einfach nicht vorhanden sind; ihnen gegenüber ist es gerecht und zweckmäßig, immer wieder darauf aufmerksam zu machen. Aber der Erfolg beweist

³⁾ Vergl. meine Ausführungen in Heft IV, S. 20 ff. Über die Lektüre sagte ich z. B. wörtlich in Kassel: Die Schriftsteller werden häufig nicht mehr einseitig grammatisch, sondern gleichmäßig nach Form und Inhalt und mit gebührender Rücksicht auf die Realien erklärt, und Bilder des wirklichen Lebens werden aus ihnen entwickelt.

nach Schrader doch gegen uns. Wir sind schuld daran, daß die Lehrer an den höheren Schulen statt der stillen Sammlung ihrer Kraft und des Vertrauens auf den Erfolg ihrer Thätigkeit, dessen sie bedürfen, eine gefährliche Unsicherheit und Unruhe überkommt, welche immer vom Übel ist, das schwere Werk der Jugenderziehung aber besonders beeinträchtigt. Wäre dieser Vorwurf berechtigt, so würden wir gern aus dem Kampfe zurücktreten. In Wahrheit aber ist er es nicht. Der Verein hat die unruhige Bewegung der Geister vorgefunden, und sie würde auch dann nicht vermieden sein, wenn wir ihn nicht begründet hätten. Denn sie ist nicht zufällig entstanden, sondern der ganze Kampf um die Schule, der gegenwärtig entbrannt ist, ist ein Kulturkampf, eine der notwendigen Wirkungen der geistigen Entwicklung unseres Jahrhunderts; er ist ferner eine Folge der Unterrichtsordnung von 1859 und noch mehr der Verfügung von 1870, durch welche die Realschulen I. O. eine teilweise Berechtigung zur Universität zu entlassen erhalten haben. Und wenn neben diesen in der Sache selbst liegenden Ursachen auch ein Parteistreben die Verantwortung mitträgt, so ist es das des Deutschen Realschulmännervereins, nicht das unsrige, welches man überhaupt nicht mit demselben Rechte, wie jenes, ein Parteistreben nennen kann. Wir fanden im Jahre 1886 auf der einen Seite die ganze Erregung gegen die Gymnasien und die klassischen Studien und selbst die Bestrebungen zur Herbeiführung einer sechsklassigen Einheitschule mit geteiltem Oberbau, durch deren Verwirklichung unser ganzes höheres Schulwesen in die Gefahr der Vernichtung kommen würde; auf der anderen Seite sahen wir entweder die von Schrader ebenfalls beklagte Sorglosigkeit und Gleichgültigkeit oder den Wunsch, das Bestehende einfach unverändert und unverbessert beizubehalten. War da der Versuch nicht gerechtfertigt, das Gute, was wir haben, durch eine organisch aus den vorhandenen Zuständen hervorwachsende Reform neu zu kräftigen? War nicht die Hoffnung natürlich, daß es gelingen werde, die Zurückhaltenden zur Mitarbeit an dieser Reform heranzuziehen, die ungestümen Dränger aber mit Hülfe derselben zurückzuweisen? Habe ich im Eingang dieser Bemerkungen die gegenwärtige Lage des Kampfes um die Schulreform richtig dargestellt, so ist dieser Versuch auch jetzt noch ebenso nötig, wie 1886, sowohl den allzu eifrigen wie den allzu zurückhaltenden Männern gegenüber.

Zu letzteren gehört auch Schrader, obwohl er von einer Besserung der Gymnasien durch die Methode und „allenfalls einige Änderungen des Lehrplans“ spricht (S. 265). Denn wenn „der altsprachliche Unterricht nicht weiter zu vermeintlichen Gunsten des Deutschen oder irgend eines andern Gegenstandes verkürzt werden darf, auch nicht um eine halbe Wochenstunde, weder im Griechischen noch im Lateinischen“ (S. 271) — wo bleibt dann eine Möglichkeit, den Lehrplan überhaupt zu ändern? Was nützt dann alle Anerkennung des Zeichnens und des Englischen? — Doch sehen wir, weshalb

Schrader die von uns empfohlene Beschränkung des Lateinischen zurückweist.

In einer „genaueren Betrachtung“ führt er zunächst aus, daß der lateinische Aufsatz, „dieses langgebräuchliche, eigenartige und vortreffliche Übungsmittel“, durchaus beibehalten werden muß (S. 25 f.). Seine Gründe sind folgende:

1. Das Skriptum genügt nicht, um eine ausreichende Gewandtheit in der lateinischen Sprache darzuthun; denn zu freier Bewegung in dem fremden Idiom giebt nur der Aufsatz Gelegenheit. Aber das freie Sprechen und Schreiben ist gegenwärtig kein angemessenes Ziel des lateinischen Unterrichts mehr. Das zeigt ein Blick auf den heutigen Stand unserer Kultur, wie auch in unseren Schriften mehrfach dargelegt ist, namentlich von Heußner Heft IV, S. 48 ff., und von mir Heft II, S. 80 ff. Schrader widerlegt diese geschichtlichen Betrachtungen nirgends, vielmehr erkennt er S. 12 den Rückgang des Lateinischen auch in der Gelehrtenwelt selbst an und fügt hinzu, daß sich die Rückwirkung davon auf die Gymnasien selbst bei der größten Anstrengung nicht abwehren läßt. Weshalb also verteidigt er doch noch immer diesen verlorenen Posten?

2. Die Eigentümlichkeit des römischen Ausdrucks versteht am besten, wer ihn nachzubilden und selbst zu handhaben weiß. Indem wir aber unsere Anschauungen in die fremde Form gießen, werden wir genötigt, sie klarer zu fassen und genauer abzugrenzen; unser Geist wird geschmeidiger und weiter, und unsere Bildung wächst mit dem Vermögen, uns in fremder Denkweise ohne Zwang zu bewegen. Aber erstens wird das Verständnis der fremden Sprache ebenso gut, die Klärung der Anschauungen und Begriffe sogar in höherem Grade durch Übersetzungsübungen erreicht, und zweitens ist es sehr zweifelhaft, ob der Schüler wirklich dazu gelangt, sich in lateinischer Denkweise ohne Zwang zu bewegen. Kommt er aber nicht zu dieser Freiheit, so ist auch der Aufsatz nur eine versteckte Übersetzungsübung, oder eine mechanisch aus Büchern herübergenommene Anhäufung von rhetorischen Formeln und Wendungen. Jedenfalls ist die freie Bewegung in einem fremden Idiom und der dadurch bedingte Bildungserfolg leichter an einer der neueren Kultursprachen zu gewinnen, und ich glaube auch jetzt noch, daß man den lateinischen Aufsatz durch den französischen ersetzen sollte. Freilich dürfte auch dieser die bescheidene Form eines Berichts nicht überschreiten; für jede umfassendere und tiefere eigene Gedankenarbeit ist nur der deutsche Aufsatz die richtige Form.

3. Nach dem Zeugnis der Professoren der klassischen Philologie liefern diejenigen Gymnasien die besten Philologen, an denen nach alter Sitte der lateinische Aufsatz mit Nachdruck betrieben wird. Also Schrader will, daß wir um der philologischen Fachbildung willen eine Übung beibehalten

sollen, die sonst nur sehr zweifelhaften Wert hat? Und doch hält derselbe Schrader eine Seite weiter Dubois-Reymond vor, er verkenne bei seinen Wünschen für den mathematischen Unterricht vollständig die gymnasiale Bildungsaufgabe, welche sich nicht auf die Vorbereitung zu einzelnen Fachstudien beschränke; ja er fügt in beleidigender Bitterkeit hinzu, solche Zumutungen wie die Dubois-Reymonds hätten schliesslich immer einen handwerksmäßigen Hintergrund! Solche Vorwürfe muss sich ein Mann wie Dubois-Reymond wegen seiner bekannten, doch gewiss nicht masslosen Reformgedanken gefallen lassen, und weshalb? Weil für Schrader die klassischen Sprachen, und sie allein, universale Bildungsmittel sind, welche „den Geist in allen seinen Regungen und zwar in gesundem Ebenmafs der Bewegung und des Wachstums erziehen und kräftigen“, während alle übrigen Fächer „nur bestimmte Kräfte bilden, nur bestimmte Ideen geben und deuten, deren Bild nur eine begrenzte Geistessphäre erleuchtet und durchstrahlt“. Wahrlich, wenn so tüchtige Schulmänner wie Schrader noch so einseitige Philologen sind, dann hat unser Verein gewiss nicht zu schwere, sondern bei weitem zu leichte Rüstung angelegt!

Gelegentlich fügt Schrader zu den genannten Hauptgründen noch hinzu, dafs die Mißgunst, der der lateinische Aufsatz in einem Teile der Lehrerwelt begegnet, zum Teil auf die rasche Wiederkehr seiner anstrengenden und zeitraubenden Korrektur zurückzuführen sei (S. 29); auch werde er von allen denen angefochten, denen seine Anfertigung in ihrer Schulzeit schwer gefallen sei (S. 264). Es ist wohl nicht nötig, dafs ich uns ausdrücklich gegen derartige Vermutungen verteidige, aber es scheint mir bezeichnend, dafs Schrader, da ihm bessere Gründe nicht mehr zu Gebote stehen, schliesslich auch noch auf solche greift.

Wie den lateinischen Aufsatz, so will er auch die gesamte lateinische Lektüre halten und richtet sich mehrfach namentlich gegen Fricks Ausdruck, es sei unrecht die Schüler so lange mit dem Zeitalter der „römischen Commüne“ zu beschäftigen.⁴⁾ Überhaupt gebe es ja nur aus dem Zeitalter der absterbenden Republik und des beginnenden Kaiserreichs mustergültige römische Schriftsteller — was nie jemand von uns geleugnet hat —, und diese machten es nicht nötig, sich mehr mit Catilina und Antonius als mit Cicero, Cato und Cäsar zu beschäftigen (S. 264). Aber will er denn z. B. in Sallusts Catilina den Hauptinhalt und den Hauptcharakter umgehen? Kann er es im Jugurtha Sallusts vermeiden, sich wieder und wieder mit den verkommenen Zuständen des römischen Staates zu beschäftigen, die ja für die gesamte Haupthandlung den Hintergrund bilden? Und wenn er dem Catilina oder Antonius den Cicero gegenüberstellt, so ist selbst das nicht ganz ohne Bedenken. Oder treten die Charakterschwächen Ciceros in allen auf der Schule ge-

⁴⁾ Vergl. Heft I der Schriften, S. 25 und Anm. 13.

lesenen Schriften wirklich so zurück, daß sie dem Schüler sich nicht jeden Augenblick aufdrängten? Andererseits hat Schrader allerdings recht, daß Catilina und Antonius nicht verlockend, sondern zurechtweisend und aufklärend wirken (S. 264) oder wenigstens wirken können, und auch ich würde solche abschreckenden Gestalten nicht durchaus meiden — z. B. nicht die des Tiberius in der Schilderung bei Tacitus —, aber möglichst zurücktreten sollten sie doch. Denn nicht die negativen, sondern die positiven Wirkungen müssen wir doch zuerst suchen und vor allen Dingen deshalb mit den Schülern antike Klassiker lesen, um ihnen die eigentümliche GröÙe der beiden alten Völker nahe zu bringen und ihnen zu zeigen, wie sie auf unser Volk vorbildlich gewirkt haben oder noch wirken könnten und sollten. Wählen wir aber nach diesem Grundsatz aus, so tritt in der römischen Litteratur zunächst die Poesie hinter der Prosa an Wert zurück; sie hat — den einen Horaz ausgenommen — vorwiegend litterarisches Interesse und mag mehr als Abwechslung mit geringerem Nachdruck neben der Prosa behandelt werden. Unter den Prosakern aber geben für die Einführung in die eigentümliche politisch-kriegerische GröÙe des Römervolkes und zur Aufdeckung der ältesten geschichtlichen Beziehungen desselben zu unseren Vorfahren vor allem die großen Geschichtschreiber Cäsar, Livius, Tacitus den vortrefflichsten Stoff. Diese werden mir daher die Hauptschriftsteller für Tertia, Sekunda und Prima⁵⁾, während Cicero zurücktritt⁶⁾, der ja auch gegenwärtig zu einem großen Teil vornehmlich wegen der Nachahmung im lateinischen Aufsatz gelesen wird. Mit solcher Vereinfachung des Lesestoffes möchte ich zugleich einem zweiten Zwecke dienen, der mir nicht minder wichtig scheint: die Schüler können, auch wenn die Gesamtstundenzahl des Lateinischen beschränkt wird, wenigstens in den drei Hauptschriftstellern, die sie lesen, wirklich heimisch werden, und wir können hoffen zu erreichen, worauf doch für die Freunde der klassischen Studien zuletzt alles ankommt, daß die Liebe zu den Alten wieder wachse und damit der Gewinn wieder zunehme, den die Vertrautheit mit ihnen nicht allein dem einzelnen Schüler bringen kann, sondern auch dem ganzen deutschen Volk.

So ist also Schraders Beweis, daß das Lateinische nicht die geringste Einschränkung ertragen könne, wenig überzeugend; ja ich möchte vermuten, daß er selbst davon ein Gefühl gehabt hat, sonst hätte er sich wohl nicht so schroff ausgedrückt. Denn wenn er es wirklich so meint, wie er sagt, dann muß er ja alle diejenigen Gymnasien, die schon jetzt wie z. B. die badischen weniger lateinische Stunden haben als die preussischen, verurteilen und ihnen die Anerkennung als Vorbereitungsanstalten für die Universität versagen. Jedenfalls aber dürfen wir uns durch ihn nicht irre machen lassen

⁵⁾ Heußners Darstellung im 4. Hefte der Schriften stimme ich vollkommen zu.

⁶⁾ Vergl. Frick, Heft I der Schriften, S. 33.

in unserem Bestreben, die klassische Bildung auch in der Gegenwart lebensfähig und triebkräftig zu erhalten durch maßvolle Reform des Gymnasiums, wobei wir ja wenigstens in dem Zwecke unserer Thätigkeit mit Schrader einverstanden bleiben.

Schrader bezeichnet als Hauptzweck des Gymnasiums die Vorbereitung für den wissenschaftlichen Beruf, aber er vergißt, daß die heutige Wissenschaft nicht mehr dieselbe ist wie die vor hundert oder zweihundert Jahren, sondern durch ihren Gesamtcharakter eben auf die Neuerungen im Lehrplane hinweist, welche unser Verein fordert. Denn abgesehen von dem wissenschaftlichen Sinn, den das Studium zu allen Zeiten erfordert hat, vereinigen sich die Hauptzweige der Wissenschaft unseres Jahrhunderts noch in zwei Merkmalen: erstens tragen sie geschichtlichen Charakter, und zweitens beruhen sie auf Beobachtung, und zwar sinnlicher Beobachtung so gut wie geistiger. Zuerst und vornehmlich auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften heimisch, ist das Streben nach geschichtlichem Verständnis doch auch in die Naturwissenschaft übergegangen, und W. Wundt bezeugt in seinem System der Philosophie, daß „das System der Naturwissenschaften abschliesse mit den genetischen Wissenschaften (d. h. der Entwicklungslehre des Weltalls, der Erde, der Pflanzen, der Tiere, des Menschen), da dieselben nicht bloß alle anderen Gebiete voraussetzen, sondern auch ihrerseits erst das volle Verständnis der einzelnen Gegenstände und Vorgänge der Natur vermitteln“. Umgekehrt ist der hohe Wert exakter Beobachtung zunächst anerkannt in der Naturwissenschaft, welche ihr vornehmlich den gewaltigen Aufschwung in diesem Jahrhundert verdankt, aber die „naturwissenschaftliche Methode“ hat sich auch auf die Geisteswissenschaften übertragen und auch hier ihre Fruchtbarkeit bewährt. Dabei ist nicht zum wenigsten die sinnliche Beobachtung wichtig. Das zeigt die neueste Sprachwissenschaft, das zeigen die Äußerungen von Archäologen wie Brunn⁷⁾, das zeigt ferner wiederum Wundt, dessen namentlich in der physiologischen Psychologie niedergelegte Forschungen der Philosophie neue bedeutende Anregungen geben. Wundts jüngstes Werk, das System der Philosophie, in welchem er eine Zusammenfassung seiner Weltanschauung auf der Grundlage heutiger Wissenschaft versucht, ist ein schönes Beispiel für den bezeichneten Gesamtcharakter der Wissenschaft unserer Zeit.

Soll nun die Vorbildungsschule für wissenschaftliche Fachstudien hiervon unberührt bleiben? Soll sie nicht den geschichtlichen Charakter, den sie ja von jeher gehabt hat, weiter vervollkommen durch Fortführung der geschichtlichen Darstellung bis zur Gegenwart, indem sie das Englische unter ihre Lehrgegenstände aufnimmt? Soll sie nicht ferner — was grundsätzlich noch weit wichtiger ist — die Anschauung und das Auge so wirksam pflegen, wie es die Gegenwart

7) In seiner vortrefflichen Schrift „Archäologie und Anschauung“, 1885.

fordert? Soll sie das Zurücktreten der römischen und romanischen Elemente unserer Bildung, das ja Schrader selbst anerkennt, nicht benutzen, um im Lehrplan den hierzu nötigen Raum zu schaffen? — Und sind diese Gedanken wirklich so neu, wie Schrader behauptet (S. 265)? In der Provinz Hannover haben die Gymnasien schon vor langer Zeit das Englische als allgemeinverbindliches Fach eingeführt, und auch gegenwärtig hat es thatsächlich noch diese Stellung⁸⁾; in Baden geht der Zeichenunterricht bereits bis Obertertia, und für seine weitere Ausdehnung treten nicht allein Pädagogen ein, wie Rein (vergl. die Nr. III dieses Heftes), sondern auch hervorragende Mediziner, denen niemand schuld geben kann, daß sie die Sonderinteressen ihres Faches vertreten. Ich meine vornehmlich zwei Unterzeichner der von Schrader mit Recht so freudig aufgenommenen Heidelberger Erklärung, den Münchener Ziemssen und den Freiburger Bäumler. Letzterer fordert, daß die humanistischen Gymnasien auch den Bedürfnissen der Zeit und der Berufszweige, für welche sie die Vorschule sind, Rechnung tragen müssen. „Nächst dem Denkorgan sollen auch die Sinnesorgane eine zweckmäßigere Übung und Ausbildung erfahren und sollte insbesondere dasjenige Sinnesorgan, welches für den Naturforscher und Arzt das hauptsächlichste Werkzeug für die Beobachtung ist, auch zum Beobachten erzogen werden. Zu dem Ende müßte auf unseren Gymnasien dem Unterricht im Zeichnen ein ganz anderer Wert beigelegt werden, als es thatsächlich der Fall ist. Nicht bloß als eine „ästhetische“ Übung müßte derselbe betrachtet werden, sondern als eines der allerwichtigsten allgemeinen Bildungsmittel“. Sollen solche Mahnungen einsichtiger Männer, die sich als warme Freunde der humanistischen Bildung bekennen, ungehört verhallen? Ich fürchte, wenn man sie nicht beherzigt, so wird eben das Ziel, welches Schrader verfolgt, die Erhaltung des klassischen Unterrichts, verfehlt werden.

Aus dem Gesagten folgt schon, daß unsern Verein auch der Vorwurf nicht trifft, wir wollten die Menge des Lehrstoffes durch Aufnahme neuer Unterrichtsgegenstände vermehren, ohne auf der anderen Seite durch Vereinfachung des Stoffes innerhalb der bestehenden Lehrfächer Erleichterung zu schaffen. Es ist aber auch nicht zutreffend, wenn Schrader uns mit Rücksicht auf die von uns empfohlene Beschränkung des Lateinischen daran mahnt, daß das Erlernen nicht genügt, daß Wissen und Können, Aufnahme und freie Verwendung, Kenntnisse und Bildung verschiedene Dinge sind. Wir

8) Der Form nach ist es allerdings fakultativ, aber alle Schüler mit sehr wenigen Ausnahmen nehmen daran teil, ohne daß wir hier besondere Überbürdungsklagen kannten; auch ist das Englische Gegenstand der Reifeprüfung. Die Gymnasien Hannovers haben also schon lange alle Fächer, welche der Einheitsschulverein seiner Einheitsschule zuweisen möchte. Hier ist diese Vielheit der Lehrgegenstände nicht unerträglich, weshalb sollte sie es also in der Einheitsschule sein?

wollen ja allerdings weniger Stoff zur Verarbeitung darbieten und das Ziel des Lateinunterrichts in gewissen Beziehungen herabsetzen: was wir aber darbieten, soll innerlich erworben und wenn möglich sogar tiefer als bisher verarbeitet werden. Mag man z. B. über den Gedanken der Parallelgrammatik, den ich im dritten Hefte unserer Schriften vertreten habe⁹⁾, urteilen wie man will, das wenigstens wird man zugestehen müssen, daß er zur Mechanisierung des Unterrichts nicht führen würde.

So weit zur Zurückweisung von Schraders Bedenken gegen unsere Vorschläge für eine Verjüngung des gymnasialen Lehrplans. Wie denkt er nun über die eigentliche Einheitsschulidee, welche wir als das letzte Ziel unserer Bestrebungen betrachten? S. 189 widerlegt er die „abgeschmackte Einbildung“ eines Risses in der Gesellschaft, an der wir leiden sollen, hegt aber doch S. 268 ganz dieselbe Befürchtung wie wir, daß durch Erteilung von Studienberechtigungen an die Realschule ein Riss künstlich in die Universität eingefügt werde, der nicht nur die akademischen Berufsarten schädige, sondern auch die gesamte Wissenschaft. Er erkennt auch an, daß die Universitätslehrer unbedingt auf einheitliche Vorbildung ihrer Hörer angewiesen sind, und daß ohne diese der Universität die Gefahr droht, in Fachschulen zu zerfallen.¹⁰⁾ Ja er bekennt sich geradezu zu unserm Grundsatz: „Für den Beamten und den Gelehrten muß die gymnasiale Vorbildung die allein berechtigte, weil die allein zureichende bleiben; es hat aber auch keine Not, daß die Realschulen in dieses Gebiet einwandern. Vielmehr wo und soweit sie dieses versuchen, läßt sich leicht nachweisen, daß sie ihrer eigentlichen Bestimmung untreu werden und somit ihre eigene Entwicklung schwer beschädigen“ (S. 189). Er meint mit Realschulen hier die lateinlosen Oberrealschulen; diese sollen nach S. 270 Vorbilden für „die höhere gewerbliche Technik, für den Handel und für diejenigen öffentlichen Berufszweige einschließlic des Bau- und Forstfachs, welche ihr jetzt schon zugewiesen sind“. Er will also auch die Berechtigungen der Oberrealschule nicht erweitern; fiele dann nach seinem und unserem Wunsche die Mittelgattung des Realgymnasiums weg, so würde das reformierte Gymnasium auch der technischen Hochschule die Wohthat einheitlicher Vorbildung gewähren, deren sie ebenso dringend und aus denselben Gründen bedarf, wie die Universität.

So ist also Schrader in dem einen unserer Hauptgedanken ein wichtiger Bundesgenosse; wo er aber von uns abweicht, wird er zurückgehalten durch allzu festes Hängen am Alten, welches ihn mit

⁹⁾ Vergl. jetzt auch meine Abhandlung im 20. Hefte der Lehrproben.

¹⁰⁾ S. 197 Anm. tadelt er uns freilich, wir wollten, daß ein gleichförmiger, nicht ein gleichartiger Bildungsstrom die leitenden Stände durchflute. Als ob es überhaupt möglich wäre, bei der bestehenden Zersplitterung in der Fachbildung mehr zu erreichen als eine in den allgemeinsten Zügen gleichartige Bildung!

der geschichtlichen Gesamtentwicklung unserer Bildung und Wissenschaft seit den letzten hundert Jahren in Widerspruch bringt. Er steht aber mit seiner Anschauungsweise nicht allein, sondern ist ein hervorragender Vertreter einer ganzen Richtung von Männern, die, in den Grundabsichten mit uns vielfach nah verwandt, doch aus erklärlicher, aber übertriebener Liebe zu dem Bestehenden sich scheuen, in der Umformung des Gymnasiums soweit zu gehen, wie unser Verein vorschlägt.¹¹⁾ Ich hoffe, daß man nach dem Gesagten sowohl diesen allzu vorsichtigen Freunden wie den im Eingang dieser Bemerkungen näher bezeichneten Gegnern der klassischen Studien gegenüber eine maßvolle Reformpartei, wie sie der Deutsche Einheitsschulverein bilden möchte, als eine innere Notwendigkeit anerkennen wird.

Es ist nun sehr erfreulich, daß auch die Organe der Schulverwaltung angefangen haben, sich mit uns zu beschäftigen. Vor allem hatte die vorigjährige Direktorenversammlung der Provinz Schlesien über die Berechtigung der Einheitsschulbestrebungen zu verhandeln. Die Ergebnisse dieser Versammlung sind für uns in mehreren Beziehungen günstig. Einmal nämlich ist die „Pseudo-Einheitsschule“ mit Gabelung auf der Oberstufe sehr entschieden zurückgewiesen, sodann hat sich der Korreferent im Namen von 14 unter 38 gymnasialen Anstalten der Provinz für eine Einheitsschule auf Grundlage des Gymnasiums günstig erklärt. Er findet den gesunden Kern der Bestrebungen unseres Vereins 1) in dem Bestreben, eine einzige Schule wiederherzustellen, welche für alle höheren Studien die gemeinsame Grundlage allgemeiner Bildung gewähren kann, und 2) in der Betonung der Notwendigkeit der klassischen Bildung unter Einschluss des Griechischen, ohne daß darüber die Einführung in das Verständnis der modernen Kultur vernachlässigt werde. Er erkennt den Kern der Frage durchaus richtig darin, ob die Herstellung einer solchen Anstalt möglich sei; sollte sie sich als unmöglich erweisen, so muß nach seiner Meinung die praktische Konsequenz sein, die Berechtigungen der einen Schule zu beschränken, die der andern zu erweitern. Dagegen eine überflüssige Differenzierung erklärt er auf die Dauer für unhaltbar. Zuletzt kommt er zu folgenden Schlusssätzen, die völlig im Rahmen der Bestrebungen unseres Vereins liegen und, wenn sie verwirklicht würden, auch von uns als ein bedeutender Schritt zu dem von uns erstrebten Ziele begrüßt werden müßten:

1. Ein allseitiges, abschließendes Urteil über den Wert der Bildung, welche das Gymnasium und das Realgymnasium gewähren, kann erst dann abgegeben werden, wenn die Wirkung der revidierten Lehrpläne in die Erscheinung getreten und an einer Reihe von Jahrgängen ihrer Abiturienten erprobt sein wird.

¹¹⁾ Zu diesen rechne ich auch Cauer, obwohl er in seinem Buche *Suum cuique* zu Ergebnissen kommt, die weder Schrader noch wir billigen können. Vergl. am Ende dieses Heftes die Bibliographie.

2. Gleichwohl kann ein prinzipielles Urteil über den Wert der Bestrebungen, welche darauf gerichtet sind, eine Schule zu schaffen, welche für alle höheren Studien die gemeinsame Grundlage einer allgemeinen Bildung gewährt, schon jetzt abgegeben werden. Es lautet: Diese Bestrebungen sind nicht schlechterdings zu verwerfen.

3. Gemäfs der historischen Entwicklung unseres Kulturlebens, wie der höheren Schulen selbst wird diese Schule der Zukunft das jetzige Gymnasium sein bzw. sich an dasselbe anschließen müssen.

4. Das Gymnasium kann schon jetzt dieser Aufgabe näher gebracht werden, wenn es neben dem Hebräischen das Englische als fakultativen Unterrichtsgegenstand von II. an aufnimmt und den obligatorischen Zeichenunterricht bis O III. einschließlic fortführt.

5. Diejenigen Schulen, welche den praktischen Bedürfnissen des Lebens und dem Fachunterrichte dienen, sind thunlichst zu fördern.¹²⁾

Noch weit wichtiger und erfreulicher als diese Direktorenversammlung ist für unseren Verein die Sitzung des preussischen Abgeordnetenhauses vom 6. März l. J., welche überhaupt einen Markstein in der Geschichte der Schulreformbewegung bildet. Alle Richtungen, Gegner und Freunde der humanistischen Bildung, Unterzeichner der Schenckendorffschen Bittschrift und der Heidelberger Erklärung, sind zu Worte gekommen. Vor allem aber hat der Herr Kultusminister von Gofsler in tief eindringender, hochbedeutsamer Rede den Standpunkt der Regierung dargelegt. Er hat ein Programm entwickelt, mit welchem unser Verein in hervorragenden Punkten übereinstimmt, und welches keinen unserer Reformwünsche ausschließt.

Vor allem begrüßen wir es mit Freude, daß der Herr Minister die Erwartungen aller derer enttäuscht hat, welche eine durchgreifende und plötzliche Umgestaltung unseres Schulwesens von ihm erhofft hatten; auch uns gilt die Schulreform als ein langsam verlaufender Prozeß, der vorsichtig und besonnen gefördert, aber nicht in heftigem Ansturm auf einmal zu Ende geführt werden muß. Ferner entspricht es durchaus unserem Wunsche, daß die Reform gerade mit einer Besserung der pädagogischen Vorbildung der Lehrer begonnen werden soll. Denn ohne eine solche würde auch die beste Reform der Lehrpläne, der Methode und des gesamten Lehrbetriebes lediglich auf dem Papiere stehen. Ebenso entschieden sind wir damit einverstanden, daß unablässig fortgeföhren werden soll mit der Hebung der Veranstaltungen für die Gesund-

¹²⁾ Vergl. hierüber und über das Referat dieser Direktorenversammlung meine Bemerkungen in Reins Pädag. Studien, 1889, Heft I, S. 48 ff.

heitspflege und die körperliche Ausbildung der Schüler¹³⁾, sowie mit der Absicht, die lateinlosen Realschulen mit kürzerer Unterrichtsdauer zu Ungunsten der lateintreibenden höheren Lehranstalten zu bevorzugen. Wir glauben, daß der Herr Minister mit dem letztgenannten Streben eine innerlich notwendige Bewegung in unserem Schulwesen zu fördern verheißsen hat, welche sich auch in der Schulstatistik bereits unzweideutig ausspricht. Vergleicht man das Sommersemester 1882/83 mit dem Sommersemester 1887/88, so zeigt sich, daß die Gesamtzahl der Gymnasialschüler um 3,7 pCt. zunahm, die der Realgymnasiasten um 2,8 pCt. abnahm, die der lateinlosen Realschüler aber um **33,4** pCt. wuchs. Ebenso bezeichnend sind die Durchschnittsfrequenzen. Die gymnasialen Anstalten haben darin einen geringen Rückgang erlitten, einen etwas stärkeren die realgymnasialen, dagegen stiegen die Oberrealschulen sehr bedeutend (von 343 auf 427), im Jahre 1886/87 trotz der Berechtigungsentziehung allein von 403 auf 427, die Realschulen kamen wenigstens von 260 auf 299, die höheren Bürgerschulen von 238 auf 291. Wichtig ist endlich die Abiturientenzahl. Diese stieg bei den Gymnasien von 3460 auf 3670, der Durchschnitt von 14 für jede Anstalt blieb; bei den Realgymnasien sank sie von 697 auf 477, der Durchschnitt von $7\frac{1}{2}$ auf 5,3; natürlich sinkt infolge der Berechtigungsentziehung auch die Abiturientenzahl der Oberrealschulen.¹⁴⁾ Aus diesen Thatsachen folgt, daß die lateinlosen Realanstalten mit kürzerem Lehrgange, namentlich die höheren Bürgerschulen, durchaus lebensfähig sind ohne Erweiterung ihrer Berechtigungen. Ihre Zahl steigt daher auch bedeutend; insbesondere nahmen die höheren Bürgerschulen bis 1887 von 20 auf 25 zu, und gegenwärtig ist in Berlin eine weitere Schule dieser Art bewilligt, und auch Geestemünde, Charlottenburg, M.-Gladbach, B.-Gladbach, Kottbus, Mülheim a. Ruhr, Graudenz, Grätz u. a. Städte haben sich zu dieser Schulreform entschlossen. Wird diese Entwicklung nicht gewaltsam gestört, so vollzieht sich voraussichtlich von selbst eine Umwandlung des Schulwesens, wie sie unser Verein für richtig hält. Nur darf allerdings die Regierung ihre bisherige Haltung in der Berechtigungsfrage nicht aufgeben, sonst würde die Gefahr nahe liegen, daß uns wieder, wie schon einmal in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, die Realschulen in Gelehrtschulen verwandelt und den breiten Schichten des gebildeten Mittelstandes die für ihn passende Bildung verkümmert wird. In dieser Beziehung ist durchaus richtig, was Schrader sagt, daß der

¹³⁾ Ich benutze die Gelegenheit, um auf das soeben erschienene treffliche Buch von Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper, Hannover, Carl Meyer, 1889, hinzuweisen. Der Verfasser, ein Mitglied unseres Vereins, tritt darin für obligatorische Einführung der Bewegungsspiele in unsere höheren Schulen ein. Vergl. unten Bibliographie Nr. 113.

¹⁴⁾ Vergl. hierfür und für die folgenden Bemerkungen die Nordd. Allg. Zeitung vom 25. Jan. 1889, Morgens, Nr. 41.

Zutritt zu bestimmten Berufsarten nicht verschiedenen Schulgattungen äußerlich verliehen werden kann; geschieht dies doch, so werden sowohl die Berufsstudien, wie die Schulen selbst schwer geschädigt (Verf. d. höh. Schulen, S. 268). Ferner zeigen obige Zahlen, wie naturgemäß es in den Lebens- und Berufsverhältnissen der nicht-studierten Stände begründet ist, daß die bei weitem größere Anzahl ihrer Angehörigen die allgemeine Bildung schon mit dem sechsten (oder siebenten) Jahre abzuschließen wünscht, und nur verhältnismäßig wenige günstiger Gestellte neun Jahre darauf verwenden können und wollen. Aus diesen Gründen glauben wir, daß der Herr Minister am 6. März das Richtige traf, indem er dem äußerlichen Drängen der Vertreter des Realgymnasiums nach Erteilung von Studienberechtigungen entgegentrat, die lateinlosen Realschulen mit kürzerem Lehr-gange aber zu fördern verhieß. Endlich sind wir mit dem Herrn Minister darin einverstanden, daß an einem Ausbau der Lehrpläne weitergearbeitet werden soll, und hoffen, hierzu durch unsere Verhandlungen einen wenn auch noch so bescheidenen Beitrag liefern zu können. Der Herr Minister hat es vermieden, abgesehen von wenigen einzelnen Punkten, die hierauf bezüglichen Absichten der Regierung bestimmter zu umschreiben, er hat aber auch Versuche in der Richtung unseres Vereins nicht ausgeschlossen.

Es wird nun unsere Aufgabe sein, einerseits unserem ersten Hauptziele, der Ausarbeitung von Vorschlägen für einen Lehrplan der höheren Einheitsschule (d. h. des im Sinne unseres Vereins vorsichtig und maßvoll reformierten Gymnasiums), weiter zuzustreben, andererseits aber auch über die allgemeinen Fragen der Organisation des höheren Schulwesens uns allmählich ein Urteil zu bilden. Für beide Hauptseiten unserer Thätigkeit, die innerlich mit einander unlöslich zusammenhängen, werden wir an das Programm des Herrn Kultusministers anknüpfen müssen und können. Denn wir stehen nicht auf dem Standpunkte derer, welchen die Sitzung vom 6. März lediglich eine Enttäuschung bereitet hat, weil „die vorhandenen Übelstände allseitig anerkannt, wirksame und baldige Abhilfe von Seiten der Staatsregierung aber nicht in Aussicht gestellt seien“.¹⁵⁾ Vielmehr begründen wir auf die Rede des Herrn Ministers die Hoffnung, daß unser höheres Schulwesen eine wahrhaft gedeihliche Weiterentwicklung erfahren werde. Denn sie entspricht jenem schönen und treffenden Worte Lattmanns, das ich hier zum Schlusse nochmals anzuführen mir gestatte:

„Ohne Zweifel leidet unser höheres Schulwesen seit Jahren an einer bösen „Wühlerei“; aber, wenn ein Vergleich mit unserm großen politischen Leben erlaubt ist, wo wir eine bewunderungswürdige Weisheit zuerst den demagogischen Liberalismus und dann den noch schlimmeren Sozialismus nicht unterdrücken, sondern inner-

¹⁵⁾ Schlußbemerkung der Denkschrift zur Begründung eines „Vereins für Schulreform“ von Lange und Peters. Vergl. unten Bibliographie Nr. 114.

lich dadurch überwinden, gleichsam aufsaugen sehen, daß sie aus dem Gewühl die tieferen Grundlagen der Wahrheit aufgreifen und zu verwirklichen weifs, so dürfen wir auch auf unserem Gebiete eine gesunde Lösung wohl nur davon erwarten, daß der konservative Geist selbst mit unbefangener Einsicht und aufrichtigem Willen die Führung eines reformatorischen Fortschritts in die Hände nimmt.“

Möge es dem Deutschen Einheitsschulverein beschieden sein, zu einer gesunden Weiterentwicklung unseres Schulwesens in diesem Sinne beizutragen, möge auch der in diesem Hefte seiner Schriften niedergelegte Ertrag seiner dritten Jahresversammlung in Jena wenigstens etwas zur Förderung dieser großen Aufgabe mitwirken!

II.

Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung.

Von

Hofrat Dr. G. Richter,

Direktor des Gymnasiums in Jena.

Hierbei ein Anhang, enthaltend Vorschläge zur Verbesserung des Lehrplans und der Prüfungsordnung.

Es ist die Frage der Realschule, welche den Gegenstand meines heutigen Vortrags¹⁾ bilden wird. Ihre Erörterung gerade auf der diesjährigen Hauptversammlung ist dem Vorstand unseres Vereins als besonders wichtig erschienen. Und gewiss mit Recht. Denn nicht nur ist es erwünscht, das noch immer herrschende Vorurteil, als wolle unser Verein in der Einheitsschule alle Formen höherer Vorbildung aufgehen lassen, als habe er es auf die Beseitigung der Realschule überhaupt abgesehen, durch eine öffentliche Meinungsäußerung im Sinne der Notwendigkeit und Unentbehrlichkeit eines realistischen Bildungszweiges zu zerstören; noch viel dringender ist die Beschäftigung mit dieser Frage für uns sachlich geboten. Wer an der Reform irgend eines Teiles des großen Organismus unseres öffentlichen Bildungswesens arbeitet, der muß zugleich das Ganze ins Auge fassen und über Zweck, Gestaltung und Abgrenzung aller Teile und über ihr gegenseitiges Verhältnis eine wohlbegründete Meinung haben.²⁾ Für uns aber kommt noch besonders in Betracht, daß eine zweckmäßige Ausgestaltung des Realschulwesens geradezu eine Lebensfrage für die Schulart ist, für welche wir eintreten. Denn erst dann wird das Einheitsgymnasium seine Aufgabe zu lösen im Stande sein, wenn in ihm die beschwerende Masse derjenigen Schüler erheblich vermindert sein wird, welche seinem eigentlichen Bildungsziele innerlich und äußerlich fern stehen.³⁾ Noch heute

¹⁾ Derselbe erscheint hier in wesentlich erweiterter Form.

²⁾ „Es ist daher das Wesen des eigentlichen Schulmannes, niemals bloß seine Schule und sein Unterrichtsgebiet vor Augen zu haben, sondern immer das ganze Bildungswesen in seinem Gesamtorganismus zu überschauen, um damit jeder Aufgabe in dem letzteren ihre Stellung anzuweisen.“ Lorenz von Stein, Bildungswesen III, 202.

³⁾ Vgl. den „Aufruf“ Schr. des D. E. V. I, 98: „Weiter wollen wir dann durch Mitarbeit an einer befriedigenden Lösung der Berechtigungsfrage darauf hinwirken, daß die höheren Schulen von den „ungeeigneten Elementen“ befreit werden, welche die wissenschaftlichen Erfolge gehemmt und ihren sittlich bildenden Einfluß beeinträchtigt haben.“

steht die Sache so, daß die höheren Bildungsanstalten wesentlich die Aufgabe der Mittelschule zu erfüllen haben, weil es noch immer an einer ausreichenden Zahl solcher Schulen fehlt, die bestimmt sind, in die „großen Mittelschichten“ unseres Volkes die ihrem Bedürfnis wahrhaft entsprechende höhere Allgemeinbildung zu bringen. An der Lösung dieser hochwichtigen Kulturfrage mitzuarbeiten, ist daher eine Aufgabe, der unser Verein sich nicht entziehen kann. Wenn ich nun der Aufforderung des Vorstandes, über diese Frage den Bericht zu übernehmen, zugestimmt habe, so ist das doch nicht in der Meinung geschehen, eine eigentliche Lösung derselben Ihnen bieten zu können, dazu bin ich mit der Praxis des Realschulwesens nicht vertraut genug. Aber da es doch unmöglich ist, an die Behandlung dieser Aufgabe überhaupt heranzutreten, ohne die Vergangenheit ernstlich zu befragen, so glaubte ich diesen vorbereitenden Teil der Aufgabe allerdings übernehmen zu dürfen. Ich gedenke denselben so zu behandeln, daß ich zuerst die Idee der Bürgerschule, dann ihre äußere Gestaltung geschichtlich zu entwickeln suche und endlich das Ergebnis mit Rücksicht auf die Forderungen der Gegenwart zusammenfasse.

I. Die Idee der höheren Bürgerschule.

Der Gedanke eines selbständigen bürgerlichen Bildungswesens, welches dem gelehrten ergänzend zur Seite zu treten habe, gehört dem 19. Jahrhundert, vorbereitet aber ist er schon früher. Mit Recht sagt L. von Stein⁴⁾: „So wie die allgemeine Bildung vorschreitet, kann jedes Bildungswesen einem fortschreitenden Volke nur dann genügen, wenn daselbe es versteht, in das Vorbildungswesen die Elemente der ersteren in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, damit auch die Berufsbildung ihrerseits dem höheren Bildungsbedürfnis eines Volkes genügen könne.“⁵⁾ So lange nun das

⁴⁾ a. a. O. 192.

⁵⁾ Es sei erlaubt hier anzumerken, daß eben dies das Ziel ist, welches unsere Einheitsschule für die Gegenwart zu verwirklichen strebt. Die Gegner meinen, der Reichtum des modernen Kulturgehaltes mache die Erreichung dieses Zieles unmöglich. Es ist wohl erreichbar, sobald nur zwischen Fachbildung, der naturwissenschaftlich-technischen so gut wie der philologischen, und Vorbildung strengstens unterschieden wird und alle nur aus den Bedürfnissen der ersteren entspringenden Forderungen unerbittlich abgelehnt werden. Dann sind die mehrfach, neuerdings namentlich von P. Cauer in der lesenswerten Schrift „*Suum cuique*“ geäußerten Bedenken ohne Gewicht. Daß weder auf dem Gebiet des mathematisch-naturwissenschaftlichen, noch des neusprachlichen Unterrichts Forderungen zu stellen sind, die sich nicht innerhalb des Rahmens des heutigen norddeutschen Gymnasiums ohne irgend wesentliche Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts erfüllen ließen, ist von berufenen Vertretern der modernen Wissenschaften überzeugend dargethan worden. Vgl. L. Meyer und Barkhausen in den Schriften des D. E. S. V. I und IV. Was Cauer a. a. O. S. 11 f. gegen die auf Verbesserung der Lehrweise mit Recht gesetzten Hoffnungen einwendet, beruht auf einer irrigen Auffassung. Nicht um Darreichung von Fleischextrakt handelt es sich, sondern um die Auswahl gesunder, verdaulicher Nahrungsmittel der

einzig gemeinsame Element aller Fakultäten lediglich die alte Latinität war, so lange durften sich auch die Gymnasien darauf beschränken, organisierte Lateinschulen zu sein im Sinne der großen Schulmänner des 16. Jahrhunderts. Seitdem aber daneben auch das Gebiet der allgemeinen Bildung sich zu einer das Gesamtleben umfassenden Weltanschauung entwickelte und die Universitäten dieselbe in sich aufzunehmen begannen, konnten sich auch die Gymnasien dieser Bewegung nicht länger verschließen. Auch der Staat wurde auf diese Entwicklung aufmerksam, er erkannte mehr und mehr an, daß der Rahmen des alten Gymnasiums für das alles zu enge sei, und bereitete damit den Gedanken einer Scheidung zwischen der wissenschaftlichen Berufsbildung und der Realbildung vor, welchen unser Jahrhundert in der grundsätzlichen Trennung zwischen Gymnasium und Realschule durchführt.⁶⁾

Fast zweier Jahrhunderte bedurfte es, um die Notwendigkeit dieser Scheidung klar zu stellen. Es sind zuerst die großen Pädagogen des 17. Jahrhunderts, welche es aussprechen, daß der Gedanke der alten Latinität für die Bedürfnisse des Lebens nicht mehr genüge. Aber die Entwürfe eines Ratich und Comenius gelangten nicht zur Ausführung. Erst A. H. Francke nimmt mit seiner großen Stiftung den Gedanken auf, die reale und gewerbliche Bildung mit der deutschen und lateinischen zu einer Art Gesamtgymnasium zu verschmelzen. Bei Christoph Semler⁷⁾ taucht zuerst der Name einer Realschule auf, aber was er darunter versteht, ist nichts als eine Ergänzungs- und Fortbildungsschule, in welcher außer nützlichen Kenntnissen die Vorbereitung auf mancherlei Berufsarten gegeben werden sollte. Auch J. Jul. Heckers 1747 zu Berlin gegründete „ökonomisch-mathematische Realschule“, welche später von Friedrich II. als „königliche Realschule“ anerkannt wurde, entbehrt noch jeder einheitlichen Grundidee und verrät nur das dunkle Streben nach einer Verbindung bürgerlich gewerblicher mit allgemeiner Bildung. Es ist nicht richtig, wenn L. v. Stein⁸⁾ sagt, seine Stiftung enthalte die erste Idee des heutigen Realgymnasiums, sie war und blieb auch nach Heckers Tode noch lange nichts als ein rohes Aggregat aller möglichen Bildungsfächer und Fachklassen⁹⁾, deren Benutzung

mannichfaltigsten Art in einer dem geistigen Verdauungsprozesse entsprechenden Darbietung. Herstellung eines gesunden geistigen Stoffwechsels durch eine psychologisch besser begründete, den Apperzeptionsgesetzen gemäße Unterrichtsweise, das ist es, was wir wollen. Übrigens sei bemerkt, daß die voriges Jahr in Kassel empfohlene Beschränkung des Lateinunterrichts einem Teile von uns als zu weit gehend erscheint. Vgl. meine im Anhang mitgeteilten Vorschläge. (Siehe meine Bemerkung zu denselben. F. H.)

⁶⁾ L. v. Stein a. a. O. 203.

⁷⁾ Nicht Chr. Sander, wie L. v. Stein S. 464 schreibt. Mit Francke stand er schwerlich in Beziehung. Vgl. Kramer in Schmidts Encyclop. VI², 1097.

⁸⁾ a. a. O. 465.

⁹⁾ Ein Lehrplan aus den 80er Jahren enthält neben einer Reihe allgemeiner Bildungsfächer noch folgende besondere: praktische Geometrie,

der Wahl der Schüler überlassen war. Sie steht durchaus unter der von dem großen König getadelten „unwissenschaftlichen Praxis des Nützlichkeitsprinzips“. Ähnlich war es in anderen deutschen Staaten.¹⁰⁾ Wohl aber war es, wie Stein an anderer Stelle treffend hervorhebt, der große Kampf der Meinungen in dem Streit zwischen Philanthropinismus und Humanismus, in dem sich die Überzeugung von der Notwendigkeit einer grundsätzlichen Scheidung zwischen Gymnasial- und Realbildung herausbildete.¹¹⁾ Und eben diese Überzeugung ist das bedeutsamste Ergebnis der geistigen Bewegung auf diesem Gebiete im 18. Jahrhundert.

Hiermit verbindet sich aber eben damals ein neuer Bildungsbegriff, welcher allmählich mit dem der Realschule zusammenfließt, es ist der der Bürgerschule, dessen Entwicklung nach und nach ein neues Bildungsideal erzeugt.

Diese Bewegung wurzelt in dem durch und seit Rousseau entwickelten Begriff des Staatsbürgertums. Es ist jener Begriff, welcher über alle ständischen und gesellschaftlichen Unterschiede hinweg die Eigenschaft des Bürgers schlechthin als die allen gemeinsame und eigentlich bestimmende zum Ausdruck bringt. Das Bürgertum, um mit Stein¹²⁾ zu reden, wird der neue Grundgedanke der ganzen gesellschaftlichen Ordnung; er ist der Träger der Gleichheit und Gemeinsamkeit der Rechte und Pflichten für alle. Er kennt keinen Unterschied im ganzen bürgerlichen Leben. Und wie er jetzt den ganzen Staat mit seiner Einheit durchdringt, soll er da nicht auch einen Schulbegriff erzeugen, der Stadt- und Dorfschule, Bürger-

unterirdische Geometrie, Artillerie, Fortifikation und Kriegskunst, Maschinenlehre und Baukunst, Ökonomie und Forstwissenschaft, Handlungswissenschaft, Elemente der Anatomie. Kramer a. a. O.

¹⁰⁾ Die Realschule, welche in Bayern zuerst in einer Schulverordnung vom Jahre 1774 „als ein neuer hier zu Land unbekannter Gegenstand“ eingeführt und durch die kurf. Verordnung vom Jahre 1777 weiter entwickelt wurde, war zunächst eine Weiterbildung der Trivialschule und trat dann mit dem Gymnasium in Verbindung. Hopf in Schmid's Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens I², 441. Doch war nachher Bayern der erste Staat, welcher unter Leitung des Ministers Montgelas durch den von Niethammer entworfenen Lehrplan vom 28. Januar 1809 die klare Scheidung zwischen Gymnasien und Realschulen als Prinzip in die Unterrichtsverwaltung aufnahm, die Realschulen als allgemeine Bildungsanstalten für die höheren bürgerlichen Berufsklassen anerkannte und eine niedere und höhere Stufe derselben unterschied, eine Reform, welche trotz ihrer grundsätzlichen Klarheit nach dem Sturze des Ministers wieder aufgehoben wurde. In Württemberg gab es schon im 18. Jahrhundert „Realschulen“, und eine Verordnung des Jahres 1793 forderte die Gemeinden ernstlich zur Errichtung von „Real- oder höheren Bürgerschulen“ auf, doch ohne Erfolg. Als allgemeine Bildungsanstalt wurde die Realschule laut Min.-Verordnung vom 16. Nov. 1835 anerkannt. Das Land gelangte bald zu einem blühenden, eigenartig entwickelten Realschulwesen, worüber näheres zu finden in dem von Dorn verfaßten Artikel bei Schmid X², 546 ff.

¹¹⁾ Vgl. Niethammer. „Der Streit des Humanismus und Philanthropinismus“. Jena 1808.

¹²⁾ a. a. O. 507.

und Bauernbildung zugleich umfaßt? Für ihn ist das Volk die Gemeinschaft der „Bürger“, und folgerichtig wird daher diejenige Schule, welche diesem „Bürger“ Bildung und Erziehung giebt, weder die Volksschule, noch das Gymnasium, noch die entstehende Realschule sein, sondern eben die Bürgerschule.

In zahlreichen Schriften wird die Frage der bürgerlichen Bildung erörtert; statt aller nenne ich eine, welche den Ton angab. Es war die von dem Abte Resewitz dem großen Friedrich gewidmete, 1773 in erster Auflage erschienene Schrift „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“. Er will den Bürger zu selbständigem Denken, zu eigenem Urteil erziehen und ihn eben dadurch zum Wirken für das Gemeinwohl befähigen.¹³⁾ Aber es kommt in dieser ganzen Bewegung noch eine zweite Empfindung hinzu, nämlich das Gefühl, daß die altklassische Bildung eine trennende Schranke ziehe zwischen den Volksklassen, daß sie den Unterschied zwischen dem gebildeten und dem ungebildeten Teile des Volkes festhalte und damit der neuen Idee eines staatsbürgerlichen Gemeinwesens widerspreche. Und dieses Gefühl erhält nun weiterhin einen mächtigen Rückhalt in dem im Kampf gegen die Napoleonische Fremdherrschaft erwachsenden Volksbewußtsein und in der gleichzeitigen Entstehung einer Wissenschaft des eigenen Volkstums, welche einen ganz neuen Einblick in das Wesen und die Tiefen einer auf dieses Volkstum gegründeten Bildung eröffnet. Ja in gewissem Sinne führt selbst der neue Aufschwung des klassischen Humanismus dem nationalen Bildungsgedanken neue Nahrung zu, indem er die hellenische Bildung als eine unabhängige, ganz auf das eigene Volkstum gestellte erkennen läßt. Und so erzeugt sich in der nun eintretenden Friedenszeit mehr und mehr der Gedanke, daß es eine höhere allgemeine Bildung geben müsse, an welcher alle teilhaben können und für welche die alten Sprachen nicht mehr die unerlässliche Voraussetzung sind. Aber freilich, in der Frage nach Einrichtung und Gestaltung entsprechender Schulen herrscht die denkbarste Verschiedenheit der Meinungen, und dem entspricht auch die Verschiedenheit der Bezeichnungen, welche den allenthalben ins Leben tretenden Anstalten dieser Art beigelegt werden. Daß neben der Benennung als Bürger- oder Realschule, Gewerbe- und Handelsschule auch die als Bürgergymnasium oder Realgymnasium¹⁴⁾ hervortritt, ist ein Ausdruck jenes Grundgedankens, daß es sich um eine Bildung handle,

¹³⁾ Diese Richtung spricht sich z. B. aus in dem Entwurf eines Lehrplanes für die an Stelle der alten Lateinschule zu errichtende bürgerliche Schule der Stadt Jena aus dem Jahre 1788. Derselbe verlangt die Behandlung folgender Lehrfächer: Allgemeine Beschreibung der Handwerke und Künste, Handelsgeschichte, französische, englische und italienische Sprache, Naturgeschichte, vaterländische Geschichte, Erdbeschreibung, Mathematik mit Rücksicht auf Gewerbe und Kunst. S. meine Schrift „Das alte Gymnasium in Jena“ II, 1888, S. 31.

¹⁴⁾ S. u. S. 57, Anm. ⁸⁰⁾.

welche der klassischen Gymnasialbildung als gleichwertig an die Seite zu stellen sei. Sogleich auch tritt das Neue mit dem Alten in den Kampf, der alte Streit zwischen Philanthropinismus und Humanismus erlebt eine zweite Auflage in dem Kampf zwischen Humanismus und Realismus. Doch diesen selbst übergehen wir. Wohl aber ist zu zeigen, wie nunmehr in der Gedankenarbeit der pädagogischen Denker und Schulmänner das neue bürgerliche Bildungsideal sich zu klarer begrifflicher Gestaltung herausarbeitet.

Herbart äußert sich nur gelegentlich und mehr gutachtlich. Er beklagt es, daß die Unentbehrlichkeit der höheren Bürgerschulen „zu den höchsten pädagogischen Zwecken“ verkannt werde, und erklärt die vollständige Ausbildung dieser Anstalten, von ihm Hauptschulen genannt, als die unerläßliche Vorbedingung für den richtigen Gang des Unterrichtswesens.¹⁵⁾ Hier soll der Zweck, das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege verfolgt werden als in den Gymnasien, d. h. mit Ausschluss der alten Sprachen und mit Anschluss an das, was unmittelbar interessiert.¹⁶⁾ Durch die gelehrten Schulen, welche das lange Dauernde (alte Sprachen und Geschichte) und das Zeitlose (Mathematik und Philosophie) lehren, werde die Zukunft an die Vergangenheit geknüpft und aus ihr entwickelt. Die Bürgerschulen sollen, so viel möglich, dasselbe besorgen, aber für Menschen, die mehr in der Gegenwart leben werden; daher hier das zunächst Anwendbare mehr in Betracht komme, nur mit mehr Ausbreitung im Raume¹⁷⁾; ihre Gegenstände sind Geschichte und Geographie, deutsche Litteratur und Übersetzungen aus dem Altertum, Mathematik und Physik, Naturgeschichte, Technologie, Religions- und Sittenlehre.¹⁸⁾

Mit einer für seine Zeit in der wissenschaftlichen Pädagogik unerhörten Gründlichkeit erörtert Schleiermacher in den 1813/14, 1820/21 und 1826 gehaltenen Vorlesungen über Erziehungslehre Begriff und Gestaltung der höheren Bürgerschule.¹⁹⁾ Wahrhaft bewundernswert ist die Unbefangenheit und Freiheit des Blickes, mit welcher Schleiermacher in einer Zeit, wo das höhere bürgerliche Schulwesen noch in der Wiege lag, eine in allen Hauptpunkten von der Folgezeit bestätigte Theorie desselben aufstellt. Hierbei geht er von dem leitenden Grundsatz aus, daß bei der Grenzbestimmung der Bürgerschule sich nicht auf dem Wege der reinen Theorie fortgehen lasse, sondern daß man Rücksicht nehmen müsse auf eine bestimmte Bildungsstufe und auf einen vorhandenen Typus des Erziehungs-

¹⁵⁾ Herbarts Pädag. Schriften, herausg. von O. Willmann II, 150. 106.

¹⁶⁾ a. a. O. 106.

¹⁷⁾ a. a. O. II, 35.

¹⁸⁾ a. a. O. II, 107.

¹⁹⁾ Schleiermachers Erziehungslehre herausg. von C. Platz, Berlin 1849 (Werke, Dritte Abteilung, Neunter Band), S. 448 ff. Die Hauptstellen auch bei H. Keferstein, Schleiermacher als Pädagog, Jena 1887, S. 283 ff. Eine treffliche Darstellung der Erziehungslehre giebt G. Baur bei Schmid, Encycl. VII, 2², S. 26 ff.

geschäfts. Er unterscheidet eine untere oder elementare, eine mittlere und eine obere oder gelehrte Bildungsstufe. Auf der mittleren stehen diejenigen, welche Handel, Fabrikation, Gewerbe in grösserem Umfange treiben. Diejenigen von ihnen, denen eine grössere Zahl von Menschen untergeben ist, haben einen bedeutenden politischen Einfluß. Sie bilden einen Teil der höheren, leitenden Stände und bedürfen einer darauf berechneten Bildung, welche der wissenschaftlichen Prinzipien nicht entbehren darf. Der grössere Teil der künftigen Gewerbetreibenden gelangt nicht zu so bedeutender Stellung; bei ihnen würde ein Mißverhältnis zwischen ihrer Vorbereitungszeit und dem späteren Leben entstehen, wenn man sie in das eigentlich wissenschaftliche Gebiet einführen wollte. Daraus ergibt sich eine Zweiteilung der mittleren Bildungsstufe auch hinsichtlich des Schulwesens. Der wissenschaftliche Weg darf aber für die mittlere Stufe nicht durch die alten Sprachen gehen. „Die alten Sprachen allein und für alle gleichmäfsig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus.“²⁰⁾ Schleiermacher bestreitet den Nutzen einer nur elementaren Beschäftigung mit einer der alten Sprachen, da die Wahrnehmung der inneren Verschiedenheit des Sprachbaues und sein Einfluß auf Bestimmtheit des Ausdruckes erst bei einer grossen Tüchtigkeit im Gebrauch der Sprache selbst eintritt.²¹⁾ Darum sei in den mittleren Schulen das Lateinische wegzulassen, dagegen die ernstliche Betreibung der Muttersprache in Verbindung mit der Mathematik mit Inbegriff alles Physikalischen zur Grundlage der Bildung zu machen.²²⁾ Schleiermacher betrachtet nun das gesamte Unterrichtsgebiet der Bürgerschule zuerst im Verhältnis einerseits zu den anderen Schulen, andererseits zu der ihr eigenen Bestimmung und erörtert dann den hierdurch bestimmten Umfang und Verlauf der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im Verhältnis zu den andern Schulen soll die Bürgerschule hinsichtlich der Behandlung mehr an die Volksschule als an die wissenschaftliche anknüpfen, was sowohl bei den formalen Gegenständen (Sprachunterricht, Mathematik), als bei den materialen (Geschichte, Geographie, Naturkunde) erläutert wird. Als neuer Gegenstand sind lebende Fremdsprachen aufzunehmen, die auf Grundlage eines ernsten Unterrichts in der Muttersprache in komparativer Weise erlernt werden sollen.²³⁾

Hinsichtlich der Bestimmung der Bürgerschule ist auf den der-einstigen politischen Einfluß der höheren Gewerbetreibenden zu achten. Aber es giebt auch eine grosse Anzahl von administrativen Thätigkeiten, bei denen gar nicht die Notwendigkeit einer streng wissenschaftlichen Laufbahn einzusehen ist. Sind die Bildungsanstalten der

²⁰⁾ Platz a. a. O. 451 f.

²¹⁾ Ganz ähnlich äussert sich später Bonitz, Preufs. Jahrb. 1875, S. 150.

²²⁾ a. a. O. S. 453.

²³⁾ a. a. O. S. 459. 463.

mittleren Stufe richtig eingerichtet, so wird der Staat mit großem Vorteil einen großen Teil seiner administrativen Beamten aus diesem Bildungskreis nehmen können. Desto notwendiger aber ist es, die Methode unbeschadet der Gründlichkeit abzukürzen.²⁴⁾

Der Endpunkt des Bildungscyklus kann aber nicht für alle derselbe sein. Zwei Hauptstufen sind zu unterscheiden, deren erste das enthält, was sich am unmittelbarsten aus der Volksbildung als deren bloße Erweiterung entwickelt, während die höhere die einzelnen Disziplinen im Zusammenhange von zusammenfassenden Prinzipien aus behandelt. Mit der unteren begnügt sich der große Teil derjenigen, welche ins Geschäftsleben so früh als möglich überzugehen genötigt sind, die durch die Umstände begünstigte Minderheit macht das Ganze durch.

Die nun folgende Erörterung der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände gehört in die Geschichte der pädagogischen Theorien und ist hier zu übergehen. — Hinsichtlich der Organisation meint Schleiermacher, die Volksschule solle Gemeindeanstalt, die Bürgerschule in ihrer unteren Stufe Kreisanstalt, in ihrer oberen, die er auch höhere Gewerbe- oder Realschule nennt, Bezirksschule sein und in dieser Hinsicht mit den Gelehrtschulen in Parallele treten. Der Übergang aus der ersteren in die letztere sei durch geeignete Veranstaltungen zu erleichtern.

Überhaupt schwankt Schleiermacher hinsichtlich der Bestimmung des rechten Verhältnisses der Realschule zum Gymnasium, nämlich ob er zwischen beiden einen Parallelismus oder eine Stufenfolge annehmen soll. Im ersten Falle muß die Entscheidung der Kinder zwischen dem gewerblichen und dem wissenschaftlichen Beruf schon sehr zeitig getroffen werden, im anderen würde die Bildung der höheren Bildungsschule allen gemeinsam sein und erst dann die für die wissenschaftliche Laufbahn bestimmte Jugend auf die eigentlich gelehrten Anstalten übergehen²⁵⁾, ein Gedanke, den die neuere Zeit wieder aufgenommen hat. Doch neigt sich Schleiermacher mit Rücksicht auf eine zweckmäßige Erteilung des Unterrichts in der Naturlehre mehr dem Parallelismus beider Anstalten zu, deren Typus dann dieser sein würde: auf der einen Seite ein größeres Übergewicht des Philologischen, also Logischen, und die Beziehung auf die spekulative Bildung; und in der Bürgerschule ein Übergewicht des Physikalischen, also Faktischen und Praktischen, und die Beziehung auf das höhere Gewerbsleben.²⁶⁾ Beim Übergang aus dem einen Bildungskreis in den andern sei dann das philologische oder das physikalische Element nachzuholen.

Schleiermacher verlangt²⁷⁾ für die dem höheren Gewerbeleben bestimmte Jugend Anstalten, in denen sie sich die allgemeine

²⁴⁾ a. a. O. S. 460.

²⁵⁾ a. a. O. S. 495.

²⁶⁾ a. a. O. S. 515.

²⁷⁾ a. a. O. S. 525.

Bildung in ihrem ganzen Umfange aneignen könnte; an diese aber solle sich eine encyklopädische Bildung in der Art anschließen, daß eine Übersicht gewonnen würde über die verschiedenen praktischen Kenntnisse, eine Einsicht in die mannigfachen Zweige des Berufslebens und in die Verhältnisse des Staates, ein Verständnis der öffentlichen Angelegenheiten überhaupt. So erst werde der Übergang zum Eintritt in das Geschäftsleben auf würdige Weise geleitet sein. Das würde also etwas wie eine gewerbliche Hochschule sein.

Es erscheint demnach bei Schleiermacher mit aller Bestimmtheit die Idee allgemein bildender bürgerlicher Schulen neben den Gelehrtschulen, und zwar in doppelter Abstufung und gekrönt durch eine Art technischer Hochschulen. Der erste, welcher die Idee der höheren Bürgerschule zur vollen Klarheit praktischer Gestaltung erhebt, doch ohne den so fruchtbaren Schleiermacherschen Gedanken von der Zweiteilung der Mittelschule aufzunehmen, ist nun A. G. Spilleke, einer der großen preussischen Schulmänner, seit 1821 Direktor der seit Heckers Zeit verbunden gebliebenen Anstalten an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin, des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit vereinigten Königl. Realschule.

Er war es, welcher den Zusammenhang zwischen beiden Anstalten völlig löste und eine jede derselben nach dem ihr innewohnenden Wesen und den daraus fließenden Aufgaben auszugestalten suchte. Die leitenden Gedanken legte er in den ersten Programmen seiner Amtsführung dar. Das zweite derselben, welches 1822 erschien, handelt von dem Wesen der Bürgerschule.²⁸⁾

Spilleke geht aus von der Zweiheit der objektiven Welt in Natur und Geist und von der Zweiheit des geistigen Thätigkeitstriebes des Menschen, der sich einerseits als Erkenntnistrieb, andererseits als Gestaltungstrieb offenbart. Daraus ergeben sich zwei Bildungsrichtungen, die philologisch-historische und die mathematisch-physikalische, von denen dann in einem Unterrichtsorganismus eine die herrschende, die andere die sie ergänzende und vollendende sei. So weist er der Realschule als einem „gleichfalls wissenschaftlichen Institut“ ihre Stellung neben dem Gymnasium an, da auch sie geistige Bildung zum Ziele habe, und stellt als das höchste Ziel, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben sollte, dies auf, daß es beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig werden lasse. Darum steht die Realschule dem Gymnasium in gleicher Würde zur Seite. Wie dieses für die Universität, so soll jene für besondere Berufsanstalten des höheren praktischen Lebens eine allgemeine vorbereitende Ausbildung gewähren. Die Durchführung dieser

²⁸⁾ Vgl. A. Spillekes Gesammelte Schulschriften, Berlin 1825; L. Wiese, A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt, und den Artikel in Schmidts Encyklopädie IX von Heydemann mit weiteren Angaben.

Grundsätze hatte eine durchgreifende Umgestaltung des Lehrplans zur Folge. Als wesentliche Unterrichtsgegenstände ergaben sich daraus nächst der Religion der Unterricht in der Muttersprache, den beiden für das Leben wichtigsten Sprachen, Französisch und Englisch, in Rechnen, Mathematik und Naturkunde, Geschichte und Geographie, endlich die Unterweisung in den technischen Fertigkeiten mit besonderer Betonung des Zeichnens. Ausgeschlossen blieb grundsätzlich das Lateinische; Spilleke erklärt keinen Gesichtspunkt aufzufinden, unter welchem diesem Gegenstand eine zweckmäßige Stelle in einer höheren Bürgerschule angewiesen werden könnte; später hat er es jedoch zugelassen.

Spillekes Vorgang ist ungemein folgenreich gewesen. Man hatte jetzt einen klaren Bildungsbegriff und ein praktisches, zu steigender Blüte sich entwickelndes Vorbild. Nach seinem Muster entstanden innerhalb und außerhalb Preussens durch die Fürsorge der Gemeindeverwaltungen in den zwanziger und dreissiger Jahren eine große Anzahl ähnlicher, wenn auch nach den örtlichen Verhältnissen mannigfach abgestufter Anstalten; und, was besonders bedeutungsvoll war, seine Organisation war es, welche der Staat als eine für gewisse Beamtenklassen geeignete Vorbildungsanstalt ansah und mit Berechtigungen ausstattete. Freilich hat, wie später zu zeigen sein wird, der Staat damit zugleich in die freie Entwicklung dieser Anstalten störend eingegriffen und sie in eine ihrer ursprünglichen Bestimmung fremde Bahn getrieben. Das hatte zur Folge, daß die Idee der höheren Bürgerschule aufs neue untersucht, tiefer begründet und gegen die drohende, ja schon begonnene Mißbildung und Entartung in Schutz genommen werden mußte. Das ist die Bedeutung der für die Geschichte des Realschulwesens klassischen Schriften von K. W. Mager und G. Scheibert.

Mager verdankt seine Anregungen wenigstens teilweise ebenfalls Spilleke, in dessen Anstalt er seine pädagogische Thätigkeit begonnen hatte.²⁹⁾ Sein Buch „Die deutsche Bürgerschule“ erschien 1840 und war hauptsächlich veranlaßt durch die Angriffe des Philologen Thiersch auf die realistische Bildung, ein Streit, auf den ich hier nicht eingehe.

Magers umfassend gebildeter, geschichtlich und philosophisch gleich tief geschulter Geist und seine früh erworbenen vielseitigen Erfahrungen im Schulwesen des In- und Auslandes befähigten ihn wie wenige zu einem maßgebenden Urteil über Fragen des Bildungswesens. Die Eigenart seiner geistvollen, wenn auch leidenschaftlichen Persönlichkeit prägt sich auf jeder Seite des Buches aus. Eine etwas eingehendere Wiedergabe der hier entwickelten Gedanken mag gestattet sein. Mager findet, daß ein neuer Gedanke, der Gedanke der Bildung des höheren Bürgertums, sich an die Oberfläche ringt. Aber die

²⁹⁾ Vgl. Dr. K. W. Magers Leben von W. Langbein, Stettin 1859, den Artikel von Bücheler in Schmidts Encyclopädie IV, und Eberhardt in der Einleitung zu seiner trefflichen Ausgabe von Magers deutscher Bürgerschule, Langensalza 1888.

Schule, nach welcher dieser Gedanke strebt, „gleich noch einer herumirrenden Seele, die einen Leib sucht und ihn nicht bilden kann, weil man ihr die Elemente dazu entweder ganz und gar verweigert oder aber solche Elemente anweist, aus denen sie sich keinen angemessenen Körper schaffen kann“. Die Apostel der Nützlichkeit weisen ihr die gewerbliche Fachbildung zu, die einseitigen Humanisten, wie Thiersch, wollen sie in den Vorhallen des Gymnasiums unterbringen. „Aber die Bürgerschule will so wenig mit der Technologie zu schaffen haben, als mit den griechischen Accenten, sie will Bildungsschule, Humanitätsschule sein.“

Das Bildungsbedürfnis des höheren Bürgerstandes der Gegenwart wird nun klar gemacht auf Grund einer Vergleichung derselben mit einigen früheren Zeiten. Er zeigt an charakteristischen That-sachen die Lebensmächte des Griechentums namentlich in Rücksicht auf Erziehung und Bildung, von welcher an der Hand besonders der platonischen Dialoge ein anziehendes Bild entworfen wird. Schon diese Untersuchung zeigt, daß in dem griechischen Kultursystem bis auf Aristoteles und die Alexandriner von keiner Gelehrsamkeit, sondern nur von Bildung die Rede ist. Bei den Griechen konnte die Bildung aller bemittelten Freigeborenen eine sein, weil es einerseits noch kein Bedürfnis eines Gelehrtenstandes, anderseits industrieller Fachbildung gab. Ein Analogon für die Bildung der griechischen Schönen und Guten bieten nun in der Gegenwart weder die Gelehrtschulen, noch die Volksschulen. Es werde also wohl noch eine andere Anstalt geben müssen, wenn wir eine Klasse von Bürgern haben wollen, die ohne Gelehrte zu sein doch Schöne und Gute sind.

Es folgt eine Charakteristik des christlich-germanischen Mittelalters und seines Bildungswesens mit dem Nachweis, daß die Latinität notwendig zur Grundlage aller höheren Bildung erwachsen mußte. Der weitere Fortgang der Bildung hat dann dazu geführt, daß an Stelle der Latinität andere Grundlagen gefunden wurden.

Die Elemente, welche das Mittelalter zerstören, also die Städtefreiheit mit Handel, Gewerbe und Reichtum, das römische Recht, die Erfindungen und Entdeckungen mit ihrem Einfluß auf Heerwesen, Staatskunst, Künste und Wissenschaften, der Humanismus, die Reformation, die Erweiterung des Naturerkennens, sie alle sind zugleich die Bildner der neuen Zeit. Verbunden mit demjenigen im Mittelalter, was seiner Natur nach bleibend ist und nur seine Form zu wechseln hatte, mußten sie eine neue Zeit und mit ihr eine neue Kultur hervorbringen. Die drei ersten Jahrhunderte sind die Elementarstufen dieser neuen Zeit, die erst mit der Revolutionsepoche ihr eigenartiges Leben beginnt. Ein anschauliches Zeitgemälde aus dem Anfang des 18. Jahrhunderts mit seinem fürstlichen Absolutismus, dem höfischen Adel, dem knechtischen Bürgerstand, dem Hader der Theologen, der Pedanterie der Gelehrten, dem hartgedrückten Bauernstand, mit einer Allgemeinbildung, welche zwischen dem Streben nach Vielwisserei und nach Bel Esprit hin- und herschwankt, mit dem traurigen

Zustand der Volksschulen, dem Gymnasialwesen, welches mit seinen mangelhaften Unterrichtsmethoden trotz Zuziehung des Griechischen und Hebräischen wesentlich Latinität bleibt, aber an dem Notizenkram des Unterrichts in den Antiquitäten allmählich doch die Keime eines historisch-geographischen Schulunterrichts legt.

Auf diesem Hintergrund zeichnet nun der Verfasser in warmer Begeisterung ein glänzendes Bild der Gegenwart. Den landläufigen Klagen über die herrschende Gottlosigkeit und Schlechtigkeit, an denen alle Zeiten reich waren, ruft er entgegen: „Habt ihr denn keine Ahnung von dem, was das Resultat der jetzigen Gährung sein wird? Merkt ihr denn nicht, daß unsere Zeit jetzt eben damit beschäftigt ist, sich das altgriechische Element zu assimilieren?*) Daß, wenn dieses erst in dem christlich-germanischen Element wird aufgegangen sein, ein Produkt hervorgehen muß, welches an Vollkommenheit alles übertreffen wird, was bis jetzt die ewige Sonne beschienen?“ Doch ich muß mir versagen, dem Verfasser in seiner Schilderung zu folgen, die ihn vom Hinweis auf die erworbenen Güter der allgemeinen Menschenfreiheit, der Gleichheit vor dem Gesetz, dem allgemeinen Staatsbürgertum auf die Thatfachen des Kulturlebens in der Herrschaft des Menschen über die Natur, die Industrie im weitesten Sinne, die Macht des Geistes in seiner Richtung auf sich selbst in Wissenschaft, Kunst, Religion und Philosophie hinüberführt. Aber nun hebt er hervor, welche eine durchaus neue Gliederung der zu einem Volk vereinigten Menschen erwachsen ist, vollkommener als alles, was Altertum und Mittelalter gekannt haben. Die alten Stände sind verschwunden, nur auf ohngefähre Weise lassen sich nach den Stufen der Bildung, auf der ja der moderne Staat gegründet ist, unterscheidende Bezeichnungen finden. In diesem Sinne stellt Mager drei Kategorien auf: das Volk oder der gemeine Mann, die Gebildeten und die Gelehrten.

Zur ersten Klasse rechnet er die Gesamtheit derjenigen, die an der Erwerbung einer höheren Bildung verhindert und für ihren und der Ihrigen Lebensunterhalt auf die Arbeit ihrer Hände angewiesen sind, also die kleinen bäuerlichen Eigentümer, die kleinen Handwerker und die ganze Klasse der Lohnarbeiter.

Durch ihr Geschäft täglich bis zur Erschöpfung ermüdet können sie nur in seltenen und kurzen Momenten sich denkend mit sich selbst beschäftigen und werden der höheren Bildung in der Regel nur in der Form sittlich-religiöser Belehrung teilhaftig. Von welcher Art soll nun die Schulbildung des gemeinen Mannes sein? Es giebt eine Bildung, welche eine allgemeine für alle ist, und daneben eine besondere, spezifische für die einzelnen Stände. Bildung im allgemeinsten Sinne ist „die durch harte Arbeit vermittelte Befreiung des Subjekts von seiner eigenen natürlichen Subjektivität, wie sie in Kindern und Barbaren sich äußert; sie ist die Befähigung zur geistigen

*) Vergl. Hornemann, Schr. d. Deutsch. Einheitssch. II, S. 85 ff., 95.

Sittlichkeit und Vernünftigkeit“ und äußert sich theoretisch als Verstandesbildung und als Sprachbildung, praktisch als Bedürfnis und Gewohnheit der Beschäftigung³⁰⁾, sowie „als Beschränkung des Thuns nach der Natur der Sache“. Diese Bildung, näher bestimmt durch das christliche und durch das nationale Element, ergibt nun die Volksbildung in dem Sinne der gemeinsamen Bildung aller. In der eigentlichen Volks- oder Elementarschule empfängt die gesamte Jugend des Vaterlandes, ohne Unterschied der Stände, ihre erste Bildung zum Menschen. Ist dieser Prozeß etwa mit dem 10. Jahre vollendet, so beginnt nun die spezifische oder Standesbildung. Für die höheren Stände geschieht das in besonderen Schulen, für diejenigen Kinder, welche im Stande des gemeinen Mannes bleiben wollen, in der oberen Abteilung der Volksschule, von Mager schlechtweg deutsche Schule genannt, welche die Kinder bis zum 14. Lebensjahre behält und in gemeinnützigen Kenntnissen unterrichtet. Mager wendet sich hierbei entschieden gegen Schularten, welche die Aufgabe der Volksschule mit weitergehender Bildung vermischen.³¹⁾ Um aber dem gemeinen Manne eine vollständige Bildung zu geben, empfiehlt er für Handwerkslehrlinge eine Art von Schulen, die in wenigen Stunden außer der Arbeitszeit solche Dinge lehren, welche die Arbeiter als Arbeiter bedürfen, wie gewerbliches Zeichnen, elementare Mechanik, Buchhaltung u. a., auch förmliche Handwerksschulen. Als auszujätendes Unkraut bezeichnet er die gewöhnlichen Gewerbeschulen, die zugleich höhere Bürgerschulen sein wollen.

Mager zeichnet nun zunächst den entgegengesetzten Bildungsstand der Gelehrten. Er unterscheidet die Gesamtheit der historischen oder ethischen Wissenschaften als Erudition von der Gesamtheit der mathematischen und Naturwissenschaften als Science und endlich den Philosophen, mögen sich diese nun bloß mit der reinen Spekulation oder mit deren Anwendung auf einzelne Wissenschaften beschäftigen. Die Gelehrten zerfallen in die Lehrenden und die Tuenden, die Theoretiker und die gelehrten Praktiker. Da alle Gelehrtenbildung ein Organismus ist, so ist jeder Teil der Gelehrtenbildung nur dann gesund, wenn er die Beziehung zum Ganzen festhält. Jeder Gelehrte muß, wie Napoleon und Frau von Staël sagen, zugleich *homme général* und *homme spécial* sein. Soll das Gymnasium nebst dem Philosophieprofessor auf der Universität die allgemeine Gelehrtenbildung verschaffen, so muß der Unterricht so eingerichtet sein, als sollte jeder Schüler ein vollkommener Gelehrter werden, d. h. ein Theoretiker oder Praktiker, der 1) allgemeine, 2) spezielle, 3) philosophische Bildung hat.

Daher vermittelt der Unterricht zunächst Erudition, d. h. Sprache, Litteratur, Geschichte, sodann die Bekanntschaft mit Mathematik und

³⁰⁾ Spillekes Erkenntnis- und Gestaltungstrieb.

³¹⁾ Näheres S. 41.

Naturwissenschaft, endlich bereitet er auf das philosophische Denken vor durch die Art, wie alle Gegenstände behandelt werden, wodurch das Gymnasium zu einer Schule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches wird.³²⁾

Mager kommt nun zu der mittleren Spezies, derjenigen, welche er in Ermangelung eines besseren Wortes die Gebildeten nennt. Er sucht sie in allen den mittleren und auch höheren Lebenskreisen, in Handel, Gewerbe, Industrie, Landwirtschaft, Künsten und auch in den Zweigen der Staatsverwaltung, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind.

Nun liefern Gymnasium und Universität die erforderliche Anzahl Gelehrte. An Männer gelehrter Bildung gelangen die höheren Staatsämter, da aber der moderne Staat einen Teil der Rechtspflege, Verwaltung, des Heerwesens in die Hände der Bürger legt, so hat der Staat die Pflicht, für eine entsprechende Geistes- und Gemütsbildung dieser Männer zu sorgen, d. h. er hat neben den Gymnasien noch höhere Bürgerschulen anzulegen. Das ist zunächst eine Notwendigkeit, dem „Gebildeten“ eine allgemeine Bildung zu geben. Ihre Fachbildung wird in speziellen Fachschulen³³⁾ erworben, welche fast sämtlich auf Anwendung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse beruhen. Es ergibt sich also für alle diese Fächer als gemeinsame Vorbildung: Mathematik und Naturkunde, welche ja auch ein an und für sich bildender Stoff sind. Da nun alle „Gebildeten“ als Bürger ethischer und intellektueller Eigenschaften zum Befehlen wie zum Gehorchen bedürfen, so ist auch für den „Gebildeten“ wie für den Gelehrten eine Anstalt zur Erwerbung einer allgemeinen Bildung spezifischer Natur erforderlich.

Kann nicht das Gymnasium eben diese Bildung gewähren? Nein. Denn erstens scheuen die meisten einen so langen Weg. Zweitens kommt es bei jeder Bildung, auch der gelehrten, darauf an, die Gegenwart zu verstehen und auf sie vernunftmäßig zu wirken. Dazu bedarf es nicht notwendig des Umwegs durch das Altertum.

„Es ist klar, sagt Mager, daß unsere Gebildeten sich heutzutage auf demselben Wege in unsere Sittlichkeit und Kultur hineinleben können, auf welchem sich die Zeitgenossen des Miltiades in die ihrige hineingelebt haben. Die Griechen wurden vortrefflich gebildete Menschen, ohne sich um den historischen Zusammenhang ihrer Kultur und Lebensordnung mit Ägypten und dem Orient zu kümmern. Nun ist sehr wünschenswert, daß eine Klasse, die man eben die Klasse der Gelehrten nennt, in unserer Zeit das thue, was die Griechen versäumt haben, und ich stimme sehr dafür, daß der Staat keinem höhere Ämter gebe, der sich nicht eine vollständige historische Bildung erworben hat; wenn aber unsere Gebildeten in diesem Stücke die Griechen nachahmen, so kann man — mit ihnen zufrieden sein, da

³²⁾ Stufen und Bedingungen formaler Bildung, S. 57.

³³⁾ Aufzählung S. 56.

sie in diesem Falle ein größeres Pensum zu lernen bekommen, als die Griechen hatten.“

„Weil wir als ein christliches Volk uns nur als einen Teil der neuuropäischen Menschheit — fühlen dürfen, weil wir teils durch gemeinsame Abstammung, teils durch die Religion, teils durch die Kultur Brüder sind, so hat die historische Bildung des heutigen Gebildeten wenigstens bis auf die Ursprünge des modernen Europa zurückzugehen, und so wird er wohl auch eine und andere neuere fremde Kultursprache zu lernen haben, um sein Bewußtsein zu vervollständigen. Überhaupt wird auch unser Gebildete es fühlen, daß wir Epigonen sind und mit keiner so leichten Bagage unsere Lebensreise machen können, als die Zeitgenossen des Perikles es konnten. Die Bildung unserer Gebildeten wird darum etwas mehr besagen als die Bildung der griechischen Schönen und Guten.“

Ferner können nur ausgezeichnete Geister mit wahrhaftem Nutzen für sich und die Welt den Weg durch zeitlich und räumlich entfernte Kulturen zurücklegen. Dazu bedürfe es Ausgewählter und Freiwilliger, einer heiligen Schar, wie sie das Gymnasium enthalte. „Mag der Gelehrte die Welt der Kultur umsegeln, unseren Gebildeten können wir höchstens einen Ausflug nach England und Frankreich gestatten, und den gemeinen Mann wollen wir ganz und gar zu Hause behalten.“ Einheit im Bewußtsein ist eine wichtige Sache, die man nicht leichtsinnig aufs Spiel setzen soll. Und da es uns im Laufe der Jahrhunderte gelungen ist, zu einer modernen Bildung zu gelangen, die trotzdem, daß die antike in ihr aufgehoben ist, unmittelbar erlangt werden kann, so mögen unsere Gebildeten sich an dieser Bildung genügen lassen, die von der ja auch vorhandenen beschreibenden, lehrenden und regierenden Gelehrtenklasse immerfort so viel Zufluß an antiken Elementen empfangen wird, als sie aufnehmen kann. Der Gelehrtenstand übernehme die Vermittelung der deutschen Bildung mit den fremden Kulturen, die Dichter mögen unsern Gebildeten das Schönste und Beste derselben zutragen.

Es sei aber im allgemeinen Interesse, daß die „Gebildeten“ so gebildet werden, daß sie nicht nur als gute Christen und brave Volksgenossen zu leben vermögen, sondern auch befähigt sind, 1) an dem modernen Kulturleben in Religion und Kunst teilzunehmen, 2) diejenigen öffentlichen Geschäfte zu übernehmen, welche der Staat den nicht bediensteten Bürgern giebt, 3) ihre Privatgeschäfte mit Einsicht und Erfolg zu führen.³⁴⁾

Mager weist nun die Meinung zurück, als vermöchten die sogenannten niederen Gewerbeschulen neben der industriellen Bildung auch noch die allgemeine zu geben. Ein solches Vereinigen widerspreche der Natur der Bildung, der Natur der Wissenschaft und der Natur des jugendlichen Geistes. „Hoffen wir, daß den Seelen der Mehrheit unserer jungen Leute bei der Geburt

³⁴⁾ S. 60.

so viel edles Metall beigemischt ist, daß es nicht gelingt, sie vor der Zeit für die Frage zu interessieren, wieviel Farbstoff eine Pflanze, wieviel Öl ein Samen, wieviel Gas eine Kohle, wieviel Dünger die Knochen eines Menschen liefern können.“³⁵⁾

„Für die Fachbildung der verschiedenen Beschäftigungen der Gebildeten existieren bereits Schulen; für die allgemeine Bildung, sowie zur Vorbereitung auf die Fachbildung der Gebildeten muß ebenfalls eine dem Gymnasium koordinierte Schule bestehen; heißt nun das Gymnasium die Gelehrtenschule, so nenne ich diese Anstalt die Bürgerschule.“³⁶⁾

Nachdem Mager das Wesen der Bürgerschule aus dem Wesen des Gebildeten gefolgert, den er zwischen dem gemeinen Mann und dem Gelehrten entdeckt hat, folgert er nun aus ihrem Wesen ihre Organisation.³⁷⁾ Die Bürgerschule darf nicht weniger als 6 Klassen haben, und umfaßt die Knaben, welche nach dem Besuch des unteren Stockwerks der Elementarschule vom 10. bis 16. Lebensjahre in den Gegenständen unterrichtet werden, welche ihnen außer der allgemeinen Bildung die Vorbereitung zur Berufsbildung gewähren, möge dieselbe nun später in einer Fachschule oder in der Weise der Lehrlingsschaft erworben werden. Die Lehrer der Bürgerschule haben einen vollständigen Gymnasial- und Universitätsunterricht genossen, denn sie müssen über der Bildung desjenigen Standes stehen, für welchen sie erziehen wollen. Der Unterricht muß als ganzes fähig sein, sowohl eine intellektuelle, wie positiv-wissenschaftliche, ästhetische, ethische und religiöse, endlich auch eine politische Bildung zu gewähren; die Fachbildung bleibt ausgeschlossen. Danach umfaßt der Lehrplan erstens die ethischen Wissenschaften, zu denen einerseits die Sprachen, Deutsch, Englisch, Französisch mit ihren Litteraturen, andererseits die Geschichte mit Einschluss der vaterländischen Staats- und Gesellschaftsverfassung gehören; zweitens die natürlichen Wissenschaften, Mathematik, Physik, Organik; drittens Religion und die Grundzüge der Psychologie, Logik und Moral als Naturlehre und Naturgeschichte des Geistes, endlich Gesang, Zeichnen und Gymnastik. Hier haben wir ein Ganzes von Bildung, spezifisch verschieden von der Gelehrtenbildung. Die Bildung des Gelehrten ist universell, die des gemeinen Mannes durchaus national, hier ist das, was man europäisch-moderne Bildung nennen kann, eine Spezialität, die sich mit Ehren neben der hellenisch-antiken Bildung der Zeitgenossen des Sokrates zeigen darf. Mager geht nun näher auf die Methode des Unterrichts³⁸⁾ ein, indem er hier bereits die Grundzüge von dem entwickelt, was er später in dem Buche über genetische Methode

³⁵⁾ S. 62.

³⁶⁾ S. 63.

³⁷⁾ S. 63 ff.

³⁸⁾ S. 72, 86.

ausführlich dargestellt hat, und wovon ein großer Teil in dem didaktischen Bewußtsein der Gegenwart lebendig ist.

Die übrigen Abschnitte des Buches³⁹⁾ beziehen sich auf den Zweck und den Nutzen der Bürgerschule, welcher politischer, oder wenn man will, patriotischer Natur ist, indem nach Mager eine weitere Verbreitung der allgemeinen Wohlhabenheit durch die Bürgerschule herbeigeführt und die im modernen Staate notwendige Selbstverwaltung ohne weitere Verbreitung einer gediegenen Bildung nicht gedacht werden kann. Der Abschnitt über Mittel und Wege zur Errichtung von Bürgerschulen spricht sich über die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte auch nach der pädagogischen Seite hin und über die Vollständigkeit der Organisation der Bürgerschule aus. Endlich setzt sich Mager sowohl mit den Gegnern, wie mit den falschen Freunden der Bürgerschulen, d. h. den einseitigen, kurz-sichtigen Humanisten und den einseitigen Realisten, wie auch mit den Vermittlern auseinander, welche Berufs- und allgemeine Bildung mit einander vermengen.

Mager hat später die hier entwickelten Gedanken noch mehrfach erweitert und teilweise umgestaltet, so namentlich in der Abhandlung „Einige Gedanken über die Einrichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums“ im 10. Band der von ihm herausgegebenen Pädag. Revue (1845), welche auch insofern von Interesse ist, als sie zeigt, wie Magers ursprünglich rein Hegelischer Standpunkt mehr und mehr von Herbartschen Ideen beeinflusst wird.⁴⁰⁾ Doch gehört dies alles mehr in die Geschichte der pädagogischen Theorien, auf welche hier nicht einzugehen ist. In dem Lehrplan des Eisenacher Realgymnasiums, welches Mager 1848—52 geleitet hat, finden sich Magers Gedanken praktisch verwirklicht. Hier ist doch auch dem Lateinischen in den beiden oberen Klassen ein fakultativer Unterricht eingeräumt.

Eine eingehende Kritik der Magerschen Gedanken ist hier unmöglich. So viel aber ist klar: bei allen Bedenken, welche sowohl gegen Einzelheiten erhoben werden können, wie gegen die Abmessung des Gesamtzieles, welches Mager unzweifelhaft zu hoch gesteckt hat, ist doch Magers Gedankenarbeit eine Leistung von höchster Bedeutung und hat einen dauernden Gewinn hinterlassen. Die geistvolle Art der geschichtsphilosophischen Begründung, die scharfe Begriffsbestimmung der bürgerlichen Bildung im Unterschiede sowohl von der elementaren wie von der gelehrten, der Nachweis des Bildungsbedürfnisses aus der Gliederung der staatsbürgerlichen Stände, die klare und bestimmte Trennung zwischen allgemeiner und Fachbildung, die Grundzüge der Organisation der neuen Schule und der Methode ihres Unterrichts, die hohe und reine Auffassung derselben als einer zu edler Humanität erziehenden Berufsschule, das sind

³⁹⁾ Eberhardt a. a. O. S. XXVII.

⁴⁰⁾ Vgl. auch seine Schrift „Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums“, Constanz 1845, und die Programme des Eisenacher Realgymnasiums von 1849—52.

Leistungen und Gedanken, welche dem Buche einen dauernden Wert verleihen. Die Entwicklung der Realschulen hat freilich lange Zeit hindurch einen von Magers Ideen weit abliegenden Weg eingeschlagen, aber die Gegenwart kehrt wieder zu ihnen zurück.

An Mager schließt sich Scheibert an, dessen 1848 erschienenes Buch über die höhere Bürgerschule auf dem von Mager gelegten Grunde weiter baut.⁴¹⁾

Auch Scheibert entwickelt die Natur der höheren Bürgerschule von dem Bedürfnis des künftigen Bürgers her, aber seine Untersuchung ist eindringender und vielseitiger und kommt daher auch zu einer neuen und eigenartigen Praxis. Das Eigentümliche und Neue bei Scheibert findet sich nach drei Seiten hin: in der Ableitung des Wesens und der Begriffsbestimmung der höheren Bürgerschule, in der ihr eigentümlichen Unterrichtsform und im Schulleben.

Scheibert weist zunächst mit vollem Recht den bisherigen Begriff von allgemein bildenden Schulen als solchen zurück; es bestehe überall eine Beziehung auf die künftige Berufssphäre, auch beim Gymnasium sei die Richtung auf die allgemeine geistige Ausbildung durchaus durch seine besondere Aufgabe als Vorbildungsanstalt für den wissenschaftlichen Beruf bestimmt. „Eine Schule, welche eine Allgemeinbildung ohne Rücksicht auf irgend welchen weltlichen Beruf erzielte, würde den Menschen als ein Abstraktum zwischen Himmel und Erde stellen, wo doch nun einmal sein Standpunkt nicht ist.“ Für den Beruf also soll die Schule den Menschen bilden. Aber nun ist es durchaus neu, tief und eigentümlich, wie Scheibert den Begriff des Berufes faßt. Beruf und Geschäft oder Amt sind keineswegs dasselbe. Beruf ist „die gesamte Lebenssphäre eines Menschen“. Nach dem Berufe fragen heißt nicht bloß nach der Beschäftigung im Broterwerbe fragen, für den Beruf bilden heißt nicht ihn für eine Beschäftigungsart abrichten, sondern ihn befähigen, Lebensbeziehungen aus seinem Geschäftskreise her aufzusuchen, die dargebotenen zu ergreifen, die aufgedrungenen richtig zu fassen und die angeknüpften zu befestigen, sich neue zu schaffen und allen sich hinzugeben. Mit jeder neuen Beziehung, welche der Mensch anknüpft, erweitert er die Grenzen seines Berufs, macht er sein Leben reicher, giebt er sich die Möglichkeit einer weiteren Entwicklung.

Lassen sich nun in diesem Sinne in einer Zeit neue Berufskreise und ihnen eigentümliche, in den Schulen zu übende Geistesrichtungen nachweisen, so ist damit zugleich die Notwendigkeit neuer Berufsschulen dargethan. Solche neu gewordene Faktoren des Lebens sind aber das Bewußtsein einer Volksindividualität, der Gedanke des Bürgertums, das Gewicht der Industrie und des Gewerbes. Diese Lebenskräfte haben sich bereits neue Schulen geschaffen, die aber durch das Eingreifen des Staates in eine falsche Richtung gelenkt

⁴¹⁾ C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. Vgl. die Anzeige von W. Langbein in der Pädag. Revue, B. XX, S. 312 ff. (1848).

worden sind. Soll die Aufgabe dieser Schulen richtig bestimmt werden, so handelt es sich um Ermittlung des Berufskreises des hierher gehörigen Bürgerstandes, d. h. desjenigen, dessen Mittelpunkt das höhere gewerbliche Leben ist. Hierzu ist er zu betrachten nach vier Hauptrichtungen seines Lebens, nach seiner gewerblichen, staatlichen, gesellschaftlichen und Einzelstellung. In der ersten Richtung kann die Schule Vorbildern praktischen Sinn, künstlerische Produktivität auf dem Gebiet des Gewerbes (gewerblichen Kunstsinn und Kunstvermögen), Tüchtigkeit im Geschäft durch Erziehung zur Treue, Ausdauer und Arbeitsfreude, Fähigkeit des Geistes und Herzens, menschliche Kraft und menschliche Zustände zu würdigen, welche er als dereinstiger Arbeitgeber dringend nötig hat, um an der Lösung der sozialen Frage erfolgreich arbeiten zu können, endlich die Befähigung, die realen Zustände einer Zeit aufzufassen. In der zweiten Richtung, der staatlichen, handelt es sich um das lebendige Bewusstsein eines Berufs zur thatsächlichen Mitwirkung an der Entfaltung der Staatsidee (Gemeinsinn, lebendiges Nationalinteresse), um die Befähigung zur geistigen Durchdringung der realen Zustände, welche besonders bei der Erstattung technischer Gutachten, der Thätigkeit in den Landtagen, der Rechtspflege in Betracht kommt, aber auch um die Befähigung einen gegebenen Gedanken auf reale Zustände anzuwenden, wie sie in der Gemeindeverwaltung, bei Ausübung von Patronatsrechten u. dgl. erforderlich ist, endlich um das Interesse für die höchsten Güter des Lebens. In der dritten Richtung, der des Gesellschaftslebens, kommt es an auf ein teilnehmendes Herz für die Menschheit und ein reges Interesse für ihre höchsten Güter, auf die Befähigung zum Genuß der nationalen Kultur und ihrer Blüten, die Befähigung in einen vorliegenden Gedankengang, der allgemein menschliche Interessen ohne Schulsprache darstellt, einzudringen, die geistige Bildungshöhe, welche sich an dem wahrhaft Schönen erfreuen und an der durch die edle Kunst dargestellten Idee erheben kann, Geschmack, Freude an der Tüchtigkeit und Treue im Kleinen. Endlich viertens in der Richtung der Einzelstellung ist auszubilden Religion, Sittlichkeit, Liebe zu Vaterland und Herrscherhaus, Selbständigkeit im Urteil, Geschmack, das Nationale als Erkenntnismittelpunkt, eine in sich abgeschlossene und Befriedigung gewährende Bildung, worunter er die Übung und Gewöhnung versteht, sich den realen Inhalt der Vorstellungen in jeder ihrer Verknüpfungsformen im Geist gegenwärtig zu halten und die Verknüpfungsform als kongruent mit und bedingt durch den realen Inhalt der Vorstellungen anzuschauen, endlich eine durch die Übung eines freien Volkes gestählte Willenskraft, wodurch dem Ringen nach äußeren Gütern das Niedrige genommen wird.

Nun läßt sich die Aufgabe der höheren Bürgerschule ermitteln. Die Forderungen des bürgerlichen Lebens sind auch die Forderungen an die Schulen. Das Bürgertum will so weit kommen, daß es selbständig im Wollen, Wirken und Urteilen, gleichwichtig dem wissen-

schaftlichen Staate gegenüber steht. Demnach ist die höhere Bürgerschule, deren Ziel sich zusammenfassend als „zweckbewufste, gesinnungsvolle Thatkräftigkeit“ bezeichnen läßt, eine allgemein bildende, eine wahre Berufsschule. Es ist leicht ersichtlich, daß viele von den Forderungen, welche Scheibert für die Bürgerschule gewinnt, ihr mit den anderen Berufsschulen, sowohl mit der elementaren, wie mit der gelehrten gemeinsam sind. Es fragt sich, was ist nun das der höheren Bürgerschule eigentümliche? Scheibert findet es auf dem intellektuellen Gebiet in der Forderung der Befähigung, die realen Zustände aufzufassen und von ihnen her zum Gedanken zu kommen, und bezeichnet danach als die für den Unterricht der höheren Bürgerschule eigentümliche Methode die naturhistorische, das Herausarbeiten des Gedankens aus dem realen Objekt, wobei er übersieht, daß diese Methode auch dem Gymnasium keineswegs fremd bleiben darf; zweitens eine abgeschlossene Bildung gegenüber dem Gymnasium, welches in der Universität seine Fortsetzung findet; endlich drittens die Forderung des Nationalen als Mittelpunkt des geistigen Lebens, was man aber mit Mager zu dem Begriff des Modern-Europäischen erweitert sehen möchte. Wenn Scheibert weiter auf dem ethischen Gebiet auch etwas der höheren Bürgerschule Spezifisches finden will, nämlich Religiosität und kirchlichen Sinn, Tüchtigkeit und Treue im Kleinen, Gemeinsinn, praktischen Sinn, angeübten Geschmack, kräftigen Willen, so ist dieses ebenfalls nicht zutreffend; denn das meiste davon ist doch Ziel jeder Erziehung, und das eigenartige Schulleben, welches dadurch bedingt wird, eine Forderung des Schullebens überhaupt.

Scheibert geht nun zur Ermittlung der Lehrgegenstände über. Da die höhere Bürgerschule weder für ein Geschäftsleben noch für eine wissenschaftliche Befähigung vorzubereiten hat, so darf man weder aus jenem noch aus diesem Zwecke die Lehrgegenstände ableiten. Aus den wahren Bestimmungsgründen ergeben sich: 1) Religion, 2) für das Nationale einerseits Litteratur und Sprache, andererseits historische Kenntnis; also die Nationallitteratur, und zwar ohne Beschränkung auf das Klassische, mit grammatischer und geschichtlicher Kenntnis der Sprache, was wiederum bedingt ist durch Kenntnis einer fremden Sprache und einer fremden Litteratur, aber auch antiker Mythologie und Kunst und empirischer Psychologie. Das Geschichtliche erscheint nicht nur als Staats-, sondern vornehmlich als Volksgeschichte mit Städtewesen, Rechtsverfassung, Sitten- und Kulturgeschichte, Einführung in Kunst und gewerbliche Erzeugnisse. Auch hier ist zum Vergleich die Geschichte eines fremden Volkes erforderlich. Die Geschmacksbildung fordert als Unterrichtsmittel die ästhetische Kunst und Litteratur, so viel fremde Sprachen, als es bedeutsame Litteraturen giebt, und Übung der Kunst durch Schreiben, Zeichnen, Modellieren und Musik. — Nun bedarf es noch derjenigen Gegenstände, an welchen der Schüler befähigt werden soll, ein Reales geistig zu durchdringen. Dazu gehört Natur-

beschreibung, Physik und Chemie, die Mathematik als Sprache der Natur mit dem Rechenunterricht als Vorschule, endlich der Erfahrungsunterricht mit dem deutschen Aufsatz, der dazu führen soll, von geistigen Potenzen durchdrungene und bestimmte Lebensverhältnisse begrifflich zu erfassen und sie aus dem Gebiete der Anschauung zur Vorstellung und zum Begriff zu erheben. Die Aufgabe, den Schüler zur Anwendung eines Gedankens auf reale Verhältnisse zu befähigen, führt wiederum auf die Notwendigkeit eines anderen Schullebens als des rein geistigen. Nach dieser allgemeinen Untersuchung bedarf es nun, mit Rücksicht auf die gegebene Schulzeit, die Kraft der Jugend und die Fruchtbarkeit der Lehrgegenstände, einer strengen Abgrenzung und Sichtung. Auch hier gehen der Feststellung des Lehrplans noch allgemeine Untersuchungen voraus, z. B. über das Wesen des Sprachunterrichts, wo das Ergebnis ist, daß auf den unteren Stufen das Lateinische, auf den oberen das Französische die grammatische Bildung zu geben habe, während die anderen Sprachen auf kürzestem Wege erlernt werden und nur die Kenntnis der Litteraturen vermitteln sollen. Hierbei erscheint es freilich bedenklich genug, daß irgend welche Sprache nur um der Grammatik willen gelernt werden soll.⁴²⁾

Lehrplan und Klassenabstufung, wobei auf eine viel zu ausgedehnte Lehrdauer, nämlich außer der Elementarstufe auf eine Schulzeit von 10 Jahren gerechnet wird, während Mager deren 6 annimmt, sind nun bemessen nach dem Wesen der Schule und nach den geistigen Zuständen in den verschiedenen Altersklassen, welche eben so geistreich wie psychologisch eingehend charakterisiert werden.⁴³⁾ Nach dieser psychischen Entwicklung, nicht nach dem Gang der zu lehrenden Wissenschaften und nur relativ nach dem Grad der erworbenen Kenntnisse, ist die Verteilung der Schüler gedacht; das leitende Prinzip ist der geistige Zustand der Schüler, ihm müssen die Wissenschaftlichkeit und der Erfolg auf dem Lehrgebiet Opfer bringen. Auf eine Inhaltsangabe des Lehrplans und der für alle Unterrichtsgegenstände eingehend dargelegten sehr eigenartigen und schwierig auszuführenden Unterrichtsmethode muß ich durchaus verzichten, nur um das gesamte Lehrziel anschaulich zu machen, gebe ich den Lehrplan der Prima an. Hier erscheinen Religion mit 2, Zeichnen, Singen, Musik und Turnen im ganzen mit 8 wöchentlichen Stunden, wozu im Sommer noch 2 Modellierstunden kommen. Mathematik und Physik sind mit 8 Stunden, Deutsch, wozu Litteratur, Geschichte, populäre Philosophie gerechnet werden, mit 6, Französisch und Englisch abwechselnd mit je 4 und je 2 im Sommer und Winter, Chemie mit 4 im Winter, 2 im Sommer bedacht.

⁴²⁾ „Ganz spaßhaft“ findet es Mager, das Lateinische nur in den unteren Klassen zu treiben und es dann fallen zu lassen, „so daß es gewissermaßen als Dünger untergepflügt wird“. Progr. des Gr. Realgymnasiums in Eisenach, Ostern 1851, S. 30.

⁴³⁾ S. 155.

Sehr bedeutsam und gerade für die Gegenwart beherzigenswert ist der dritte Teil, welcher vom Schulleben handelt, indem alles hierhergehörige dem einen Gedanken untergeordnet wird, daß die Schüler sich als zusammengehörig ansehen sollen, als zur Erstrebung eines gemeinsamen Zieles berufen, zu gegenseitiger Förderung und Hülfe verpflichtet. Wohl wurzelt das praktische Übungsfeld der Schule in ihrem Mittelpunkt, dem Unterricht. Aber jeder Schüler diene als Glied eines reinen Organismus auch noch mit anderen Kräften, als nur denen des Verstandes. Die Schule gewähre jedem ernststen Streben, jeder edlen Richtung Anerkennung und Förderung.

In drei Gestalten soll sich das Schulleben zeigen, einmal als Gemeindeleben in der Klasse, sodann als freie Thätigkeit des Einzelnen und in Vereinen, endlich in der Gesamtheit als ein selbständiges.

Alle Mitglieder derselben Klasse sind Arbeiter an einem Werke, bei dem sie sich gegenseitig unterstützen und fördern. Jede Störung oder Teilnahmlosigkeit wird als ein Schaden für alle empfunden und behandelt, jede gute Leistung gilt als eine Förderung der Gemeinde. Die kleinen Klassenverrichtungen werden zu Ämtern gemacht; die vorgeschrittenen Schüler helfen den schwächeren im Geist der Bruderliebe. Aber den wahren Charakter einer Gemeinde empfängt die Schule erst durch die Lehrmethode des freien Unterrichts, welche den einzelnen Schüler zu freier Mitwirkung an der gemeinsamen Bildungsarbeit bringt. Das tritt schon auf den unteren Stufen ein und wird auf der obersten zum herrschenden Prinzip. So soll sich z. B. in der deutschen Litteratur die ganze Klasse durch das Arbeiten einzelner Schüler in einzelnen Dichtern, Dichtgattungen, Perioden eine Art Übersicht über das ganze Gebiet erwerben. Jedem Schüler wird irgend eine Partie der Dichtungen oder eines größeren Werkes desjenigen Dichters, der gerade den Gegenstand des Unterrichts bildet, zur Berichterstattung übergeben, es treten dann in ähnlicher Behandlung die bedeutenderen Zeitgenossen als Vertreter der sich bekämpfenden Richtungen hinzu, dann werden weitere Dichter in ähnlichem Sinne behandelt, von den verschiedenen Schülern nach verschiedenen Seiten hin durchgearbeitet, das Ergebnis jeder solchen Arbeit wird durch einen Vortrag zum Gemeingut der Klasse gemacht — was, beiläufig gesagt, wie manches andere auf einer Täuschung beruht, da das Ergebnis eigener Geistesarbeit nie durch bloße Mitteilung zum wahren Besitz anderer werden kann. Auch ist schwer einzusehen, wie ein so individuelles Verfahren bei vollen Klassen durchgeführt werden soll. Es schwebt aber stets das hohe Ziel vor, daß die künftigen Bürger sollen gelernt haben, Bildung zu suchen in der Litteratur und in der Wirklichkeit, nach ihr zu fragen in Büchern und bei gebildeten Menschen.

Nun entfaltet sich aber der freie Unterricht noch weiter auf mannigfaltige Art sowohl durch das Thun des Einzelnen, wie namentlich durch freie Vereine, die als Lesevereine, mannigfache Studienvereine, praktische Beschäftigungsvereine, Kunstvereine auftreten.

Der Vorzug dieses Verfahrens wird darin gefunden, daß der Schüler den Stoff erst selbst erwirbt, aus dem Realen den Gedanken erarbeitet, dann erst der Geist des Lehrers hinzutritt, um den Stoff lebendig zu machen, ihn in der rechten geistigen Form anschauen und begreifen zu lassen.

Endlich soll auch die Schule als Ganzes in ihrem Organismus das Leben abbilden, als Schulkirche, als Anstalt für Rechtspflege und Wehrhaftigkeit, welche auf dem Turnplatz entwickelt werden soll.⁴⁴⁾ Der sog. Schulaktus soll, ohne zu lügen, die vollendetsten Leistungen der Schule nach allen Seiten hin zeigen.

Der letzte Abschnitt des Buches enthält die Wünsche für die Zukunft an die Schulmänner und Schriftsteller, an die Schulbehörden und das Publikum, an den Staat; auch hier findet sich eine Fülle eigenartiger Gedanken und Vorschläge, deren Würdigung mir hier versagt ist. Es ist ein umfassender Plan, den Scheibert vorlegt. Er hat weniger in seinen Grundprinzipien, als in einzelnen Ideen und Vorschlägen auf das Leben gewirkt, namentlich läßt die Umgestaltung des Realschulwesens vom Jahre 1859 in manchen Einrichtungen den Einfluß Scheibertscher Gedanken erkennen.

Man sieht, der Begriff der höheren Bürgerschule ist bei Scheibert noch umfassender bestimmt und tiefer begründet als bei Mager. In der Ableitung des Wesens derselben aus den durch eindringende und vielseitige Untersuchung bestimmten Berufsaufgaben des künftigen Bürgers liegt ein erheblicher Fortschritt und eine dem Verfasser eigentümliche, übrigens für die Zielauffassung der Aufgabe jeder Art von Berufsschulen vorbildliche, auch heute noch lange nicht genug verwertete Leistung. Man darf wohl sagen, daß ein entsprechendes Buch über das Wesen des Gymnasiums erst noch geschrieben werden soll. Ebenso eigenartig ist, was sich hieraus für Unterrichtsform und Schulleben ergibt. Auf der andern Seite bleibt vieles anfechtbar. Ein Grundfehler liegt in dem von Scheibert angenommenen Gegensatz zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule; es ist unrichtig, daß diese reale, jenes formale Bildung geben solle; diese Begriffe lassen sich gar nicht streng auseinanderhalten; wie will man die Form vom Stoffe lösen, an den sie immer gebunden ist? Auch das ist ein Mangel, daß Scheibert keinen Unterschied macht zwischen den Bedürfnissen der mittleren und der höheren Schichten des Bürgerstandes und dadurch eine zu ideale Schulform schafft, welche dem überwiegenden Bedürfnis der mittleren Volksschichten nicht gerecht wird. Doch bleibt es immer ein in allen Teilen wohl erwogener Plan, den Scheibert vorlegt, eingegeben von einem Geist pädagogischer Weisheit, der zu allen Zeiten erfrischend und befruchtend wirken muß.

⁴⁴⁾ Vergl. hierzu „Handbuch für den Turn- und Waffenunterricht der Jugend“ von Scheibert und Hönig. Lehrer-Ausgabe. Leipzig 1882.

Durch Mager und Scheibert ist der Begriff der höheren Bürgerschule als einer von der Gelehrtschule spezifisch unterschiedenen, aber derselben nebengeordneten Bildungsanstalt, als einer allgemein bildenden Berufsschule vollendet.

II. Die Gestaltung der höheren Bürgerschule.⁴⁵⁾

Der Versuche des 18. Jahrhunderts ist gedacht worden. Mit Beginn des 19. vollzieht sich eine Scheidung zwischen den gelehrten und bürgerlichen Schulanstalten, eine bunte Mannigfaltigkeit der Schulformen und der Versuche auf dem Gebiet der Schulgesetzgebung in allen deutschen Staaten ist bezeichnend für die ersten Jahrzehnte. Das alles kann hier nicht dargestellt werden. Hingewiesen ist bereits darauf, daß Spillekes Realschule in Berlin den Punkt bezeichnet, von dem aus die Bewegung in festere Bahnen gelangt. Und nun ist darzulegen, wie der Staat in die bisher freie Bewegung eingreift, und welche entscheidenden Wirkungen das für den weiteren Verlauf gehabt hat. Mit welcher Aufmerksamkeit man in Preußen an leitender Stelle der Bewegung gefolgt war, zeigt eine Kabinetsordre Friedrich Wilhelms III. vom 10. September 1829 an die Minister des Kultus und der Finanzen, in der es heißt: „Aus Ihrem Bericht vom 31. Juli d. J. habe ich wohlgefällig ersehen, daß Sie, der Minister der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten, auf die Erweiterung und Verbesserung der Bürgerschulen in den Städten Ihre besondere Vorsorge gerichtet haben, und mit Ihren hierüber entwickelten Ansichten einverstanden, genehmige Ich nicht allein die Errichtung eines Seminars zu Berlin für städtische Schulen, nach dem vorläufig entworfenen Plane, sondern empfehle Ihnen auch dringend, diesem wesentlichen Gegenstande fernerhin Ihre Wirksamkeit zuzuwenden, damit nicht allein das Unterrichtswesen vorzüglich in den mittleren und kleinen Städten verbessert, sondern hierdurch auch der Andrang zu den Gymnasien abgeleitet und die Erteilung des höheren wissenschaftlichen Unterrichts in denselben auf solche Zöglinge beschränkt werde, die dessen für ihre künftigen Verhältnisse bedürfen.“ Die andern deutschen Regierungen verhielten sich meist abwartend. Die Realschulen, welche in Württemberg entstanden, waren nur Volksschulen mit einer sogenannten Realklasse, eine badische Verfügung vom Jahre 1834 traf über Lehrplan und Schulordnung der höheren

⁴⁵⁾ Vgl. den Artikel „Realschulen“ in Schmidts Encyclopädie VI² von Kramer, fortges. von Wiese, „Realgymnasium“ von Dillmann ebenda, „Reform der Gymnasien“ von Schiller ebenda. F. Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig 1871. G. Fröhlich, Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule usw. Dresden 1888. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Dritte Ausg. von O. Kübler. Berlin 1886. K. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin 1875. K. Schneider und E. v. Bremen, Das Volksschulwesen im Preussischen Staate usw., Gesetze und Verordnungen. Berlin 1886.

Bürgerschulen Bestimmungen; diejenige Regierung aber, welche sich der neuen Schulart geradezu entgegenstellte, war Bayern. Während dieser Staat unter Montgelaß' Leitung durch die im Jahre 1809 erlassene Schulordnung die klare Scheidung zwischen Gymnasien und Bürgerschulen als Prinzip in die Unterrichtsverwaltung aufgenommen hatte, betrat er jetzt den entgegengesetzten Weg. Nach dem Schulplan vom Jahre 1830 wurde in jeder Stadt von 3000 Einwohnern eine sogenannte Lateinschule errichtet, welche im Anschluß an die Volksschule auf das 10. bis 14. Lebensjahr der Knaben berechnet war und beide alten Sprachen umfaßte, das Latein in der oberen Klasse mit 12—16, das Griechische mit 5 wöchentlichen Stunden. Es heißt in dem Plane: „Die vollständige lateinische Schule gewährt jedem Vater die Beruhigung, seinen Sohn bis zum 14. Jahre, in welchem gemeiniglich über den künftigen Beruf entschieden wird, in einer Lehranstalt zu wissen, welche auf das Knabenalter allein berechnet ist.“ Den Nutzen einer solchen Schulart hat Friedrich Thiersch in seinem berühmten Buch über gelehrte Schulen einleuchtend zu machen gesucht, aber durch eine so einseitige Vertretung des Humanismus dem wahren Interesse der klassischen Bildung mehr geschadet als genützt. Magers Angriffe auf ihn sind oben erwähnt worden. Doch wir kehren zu Preußen zurück. Hier geschah es zuerst, daß von Seiten der Gemeinden, welche die neuen Schulen gegründet hatten, der Staat um die Erteilung gewisser Berechtigungen angegangen wurde. Wie kam das, da man doch ausgegangen war allein von der Sorge um eine angemessene Bildung des höheren Bürgerstandes? Der Grund lag in dem schwachen Besuch der oberen Klassen. Statt aber daraus zu schließen, daß das Bildungsziel zu hoch gegriffen war, statt die Schulen nach dem Bedürfnis der Mehrzahl ihrer Schüler einzurichten, suchte man Hülfe von außen und wandte sich an den Staat. Hatte doch auch der an diesen Schulen wirkende, auf Universitäten gebildete Lehrerstand an der Behauptung und weiteren Hebung der Schulen ein persönliches Interesse.

Wenn aber der Staat diesem Verlangen entsprach, d. h. wie Scheibert es gut ausdrückt, „durch Einweisung eines Teiles seiner Beamten Schüler schaffte“, so war er dann auch berechtigt, die Gewährung an die Durchführung einer im Interesse seiner Beamtenbildung vorzuschreibenden Lehrverfassung zu knüpfen. In dieser Richtung gingen nun die Dinge wirklich. Schon seit 1827 war den Schülern der Realschulen, welche die erste Klasse mit dem Zeugnis der Reife verließen, der Eintritt in gewisse Fächer des Beamtendienstes, namentlich im Post-, Steuer- und Gerichtswesen, sowie auch die Ableistung des einjährigen Heeresdienstes gewährt worden. Aber erst die „Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832“⁴⁶⁾ brachte das neue Verhältnis zu

⁴⁶⁾ Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staats II, 308 ff.

einem rechtlichen Ausdruck. Als Zweck der Prüfung wird angegeben, „denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- oder Realschule genossen haben und mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden können, die bisher an den Besuch der höheren Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährig-freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und die Bureaux der Provinzialbehörden zuzusichern, den Eltern und Vormündern eine zuverlässige Benachrichtigung über den Bildungsstand des zu entlassenden Zöglings zu gewähren, um danach zu bemessen, ob er zum Eintritt in die für ihn bestimmte Laufbahn gehörig befähigt sei; — den Schulen eine Gelegenheit zu geben, sich über ihre Leistungen vor den ihnen vorgesetzten Behörden auszuweisen, durch den günstigen Erfolg sich in dem Vertrauen des Publikums zu befestigen und in den Lehrern wie in den Schülern den würdigen Eifer für die Erreichung eines bestimmten Zieles lebendig zu erhalten“.

Dieses Ziel war nun in den für die Entlassungsprüfung aufgestellten Forderungen fest bestimmt, und hierbei ist das wesentliche, daß für jeden, der auf den Eintritt in den Staatsdienst Anspruch macht, gewisse Kenntnisse in der lateinischen Sprache als unerläßlich bezeichnet werden. Die preussische Staatsverwaltung hält auch für ihre mittleren Beamtenklassen an dem Prinzip der Latinität fest. So entstand aus der höheren Bürgerschule eine Beamtenbildungsanstalt; es waren, wie Scheibert⁴⁷⁾ es treffend ausdrückt, die höheren Schulen fertig, ehe sie recht zu leben begonnen hatten. Gleichwohl begründete die Aufnahme oder Nichtaufnahme des Latein noch nicht einen bestimmten Rangunterschied zwischen den Anstalten.

Die nächste Folge der Verfügung war eine schnelle Zunahme der Realschulen in allen Provinzen und zugleich ein gesteigertes Standesgefühl des betreffenden Lehrerstandes, welcher alsbald die Wahrung der gemeinsamen Interessen auf Versammlungen und durch die Presse kräftig in die Hand nahm.

Nun ist aber wohl zu beachten, daß die herbeigeführte Unterordnung der höheren Bürgerschule unter das Prinzip der Beamtenenerziehung hinsichtlich des erhofften stärkeren Besuches

⁴⁷⁾ a. a. O. S. 21. Nach ihm hat „das Beprivilegieren der einzelnen Schulklassen die Bildung zu einer Ware gestempelt, deren Wert eben nach dem Klassenstempel bestimmt wird, mit welcher man sich dann diese und jene Bevorzugung vor andern Leuten erhandeln kann“. Nun sei auch der Bürgerstand daran gewöhnt worden, „von seinen Schulen nichts weiter als Wissen und nur Wissen zu verlangen und die Leistung der Schule nach dem Endexamen zu schätzen, ohne nur zu fragen, wie viele denn von den so Ausgebildeten noch in den eigentlichen Bürgerstand zurückkehren“ (S. 33). Auch Wiese „Pädagog. Ideale und Proteste“ S. 78 tadelt den „verhängnisvollen Schritt“, daß man für die Realschulen Berechtigungen vom Staat nachsuchte. Vgl. Protokolle der Oktober-Konferenz S. 13. Die günstigen Folgen der Berechtigungen hebt hervor W. Schrader in Schmidts Encyclopädie I, 573 ff.; Verfassung der h. Sch. ³, S. 194 ff.

der oberen Klassen den erwarteten Erfolg keineswegs gehabt hat. Die städtische Realschule zu Elberfeld hatte 1837 in ihrer Sexta 99, in der Prima 2 Schüler, die Königl. Realschule zu Berlin hatte 1843 unter 781 Schülern nur 14 Primaner, die städtische Realschule zu Erfurt im Jahre 1850 unter 318 Schülern 4 Primaner, die Realschule zum h. Geist in Breslau unter 394 Schülern 9 Primaner.⁴⁸⁾ Nun ging man immer weiter in den Ansprüchen an den Staat, erweiterte und vermehrte Berechtigungen sollten helfen, und schon erhob man die Forderung nach völliger Gleichstellung mit den Gymnasien. Die Gährung des Jahres 1848, welche sich wie auf alle öffentlichen Verhältnisse, so auch auf die Schulfrage erstreckte, erzeugte den Gedanken einer Verschmelzung beider Schularten zu Gesamtgymnasien. Ihn ergriff die preussische Unterrichtsverwaltung und legte der im Frühjahr 1849 nach Berlin berufenen Landeschulkonferenz einen Entwurf vor, nach welchem Gymnasien und Realschulen einen gemeinsamen Unterbau von Sexta bis Tertia haben und erst von Sekunda an eine Gabelung in eine humanistische und eine realistische Abteilung eintreten sollte. Aber dieser allerdings unreife Gedanke wurde bald aufgegeben, und unter dem Ministerium v. Manteuffel erfuhren die Realschulen im ganzen wenig Gunst.⁴⁹⁾ Zudem bemächtigte sich der politische Parteigeist auch dieser Frage; man sah in den Realschulen die Pflegestätten, in den Gymnasien Hemmnisse des modernen fortschrittlichen Geistes. Es war daher ein Zeichen der Zeit, als der preussische Kultusminister der sogen. neuen Ära, von Bethmann-Hollweg, die Berechtigung jener Forderungen im preussischen Landtage öffentlich anerkannte. Die Erfüllung der bei dieser Gelegenheit gegebenen Zusagen brachte die folgenschwere Verordnung über die Umgestaltung des gesamten Realschulwesens vom 6. Oktober 1859, welche den bescheidenen Titel führte: „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen.“

Die Verfügung bezeichnet als Aufgabe der Real- und höheren Bürgerschulen, „eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind“. Die Entdeckung, daß die Gymnasialbildung zur Vorbereitung auf gewisse Universitätsstudien nicht mehr ausreiche, war also damals noch nicht gemacht; ausdrücklich wird es ausgesprochen, die Realschulen sind für solche, welche nicht studieren wollen. Doch wird anerkannt, daß die Teilung der Bildungswege durch die Entwicklung der Wissenschaften und die öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und daß die Realschulen dabei allmählich eine „koordinierte“ Stellung zu den Gymnasien eingenommen haben. Unterschieden werden Realschulen I. Ord-

⁴⁸⁾ Otto a. a. O. 113.

⁴⁹⁾ So wurde die 1849 gewährte Zulassung von Realschülern zur Bau-Akademie 1855 wieder aufgehoben, auch von der Postverwaltung wurden sie zurückgesetzt. Wiese a. a. O. 78.

nung, solche II. Ordnung und höhere Bürgerschulen. Die Realschulen I. Ordnung, an welche hinsichtlich Vollständigkeit der Organisation und äusseren Ausstattung besonders strenge Forderungen gestellt sind, haben die neunjährige Lehrdauer der Gymnasien mit dem Lateinischen als Pflichtfach, dem eine grössere Gesamtzahl der Lehrstunden zugewiesen ist, als irgend einem andern Gegenstand. Ihnen entsprechen durchaus die höheren Bürgerschulen, nur dass ihnen die oberste Klasse mit ihrer zweijährigen Lehrdauer fehlt. Dagegen ist der Realschule II. Ordnung anscheinend weit grössere Freiheit gewährt. Sie kann das Lateinische aufnehmen oder nicht, sie kann die Lehrdauer auf erheblich kürzere Zeit beschränken, überhaupt in ihren Einrichtungen der Verschiedenheit örtlicher Bedürfnisse Rechnung tragen. Thatsächlich wird aber auch diese Schule unaufhaltsam in die Bahn der Lateinschule hineingedrängt, denn es heisst wörtlich in der Verfügung, dass für sie die an die Realschule I. Ordnung gestellten Forderungen das Ziel sind, „welchem sie zustrebt, das sie jedoch zur Zeit infolge einer Unvollkommenheit ihrer Einrichtungen oder einer unzulänglichen Ausstattung noch nicht zu erreichen vermag“. Für die beiden ersten Gattungen werden feste Lehrpläne mit hohen Anforderungen vorgeschrieben und Reifeprüfungen eingeführt, an die Reifezeugnisse bestimmte Berechtigungen geknüpft, welche bisher meist den Gymnasialzeugnissen vorbehalten waren. Die Direktoren und Lehrer der Realschulen I. Ordnung werden in Rang und Gehalt denen der Gymnasien gleichgestellt. Der bezeichnendste Zug der neuen Schulgestaltung ist die entscheidende Stellung, welche für die Wertbestimmung der Schulgattungen dem Lateinischen beigelegt wird. Das Prinzip der Latinität ist auf der ganzen Linie siegreich. Die höhere Bürgerschule ist zur Gelehrtenschule geworden und in ihrer eigenartigen Entwicklung gebrochen.

Welche Gründe führt denn nun die Unterrichtsverwaltung für diese dem lateinischen Unterricht eingeräumte Stellung an? Sie erklärt, „diese Stellung gebühre ihm sowohl wegen der Wichtigkeit, welche er für die Kenntnis des Zusammenhanges der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum habe, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntnis des Lateinischen immer oberflächlich bleibe. In dieser Beziehung sei die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen beizutragen.“ Diese Begründung ist aber in keiner Weise stichhaltig. Eine Kenntnis des Zusammenhanges der modernen Kultur mit dem Altertum kann doch von einem beschränkten, nicht einmal zum Eindringen in die Klassiker gelangenden Lateinunterricht nicht erwartet werden. Was aber den formalen Wert dieses Unterrichts und die von ihm für das Französische erwartete Unterstützung betrifft, so lasse ich hierüber Bonitz reden⁵⁰⁾:

⁵⁰⁾ Preuss. Jahrb. 1875, S. 150.

„Niemand wird verkennen, welchen Wert für die Schärfe des Denkens und die Herrschaft über die Sprache in dem methodischen Erlernen einer fremden Sprache liegen kann, in der Nötigung nämlich, den Gedanken in seine einfachsten Elemente zu zerlegen und sich der Form ihrer Verbindung bewußt zu werden, ferner daß dieser formale Gewinn in vorzüglichem Maße erreichbar ist durch das Erlernen einer zur logischen Strenge entwickelten, von der Muttersprache erheblich verschiedenen, für methodischen Unterricht durchgearbeiteten Sprache, wie dies alles bei der lateinischen der Fall ist. Aber das wirkliche Erreichen dieses formalen Gewinnes ist durch eine Ausbreitung, Ruhe und Sicherheit strenger Schulung bedingt, zu welcher selbst der auf Realschulen dem Latein gestattete Raum nicht ausreicht. Vollends für das Erlernen der französischen Sprache, für deren wissenschaftliches Studium zweifellos das Latein Grundlage sein muß, sich auf der Realschule eine Unterstützung aus dem Latein versprechen, zeigt sich wohl bei dem ersten Blick auf den Lehrplan als eitle Hoffnung; denn dem Beginn des französischen Unterrichts gehen nur die dürftigsten Anfänge in lateinischer Formen- und Wortkenntnis vorher, und sehr bald muß das Wissen und Können der französischen Sprache dem des Latein voraus sein.“ Daß der Erfolg den Erwartungen nicht entsprach, ist denn auch hinterher selbst von der Unterrichtsverwaltung unverhohlen anerkannt worden.⁵¹⁾ Aber Bonitz geht noch weiter, dieser Mangel an Erfolg ist ihm nicht die nachteiligste Seite dieser Einrichtung. Die Zeit und das frische Interesse der Jugend ist ein Gut, mit dem die Schule als ihr Vormund gewissenhaft hauszuhalten verpflichtet ist. Durch die Beschäftigung mit einem Gegenstande, der durch kein anderes Lehrgebiet, durch keinen Zusammenhang mit einem vorhandenen Gedankenkreise, durch keine Erwartung nachheriger Anwendung im Berufe unterstützt ist, wird auf die Frische und Energie des geistigen Interesses überhaupt ein lähmender Druck ausgeübt, dessen Folgen nicht ausbleiben können.

Daß dennoch die Neugestaltung namentlich im Lehrerstande der Realschulen große Befriedigung hervorrief, war nicht zu verwundern. Aber auch in den Kreisen der unbeteiligten Pädagogen fehlte es nicht an solchen, welche dieselbe als eine That erleuchteter Schulpolitik priesen. So erklärte sie der damalige Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Kramer, für den Abschluß der bisherigen Entwicklung in Preußen, der unzweifelhaft für lange Zeit maßgebend bleiben und auch über die Grenzen Preußens hinaus von wesentlichem Einfluß sein werde, wie denn allerdings das Königreich Sachsen⁵²⁾ durch das Regulativ für die Realschulen vom

⁵¹⁾ Vergl. in den Protokollen der Oktoberkonferenz vom Jahre 1873 die Erklärungen Dillenburgers und Wieses, S. 24 f., 29.

⁵²⁾ Das industriereiche Sachsen ist am spätesten in die Realschulbewegung eingetreten. Eingeleitet wurde dieselbe erst durch die Schriften von Vogel „Über die Idee und die Einrichtung einer höheren Bürger- oder Realschule“. 2. Aufl. Leipzig 1839, und Beger, „Die Idee des Real-

2. Juli 1860 mit den Nachträgen vom 2. Dez. 1870 und Bayern⁵³⁾ durch die Verordnung „die Reorganisation der technischen Lehranstalten betreffend“ im Jahre 1864 im großen und ganzen dem Beispiele Preussens gefolgt sind. Die der neuen Organisation zu Grunde liegende und zum vollen Ausdruck kommende Anschauung von dem Wesen und der Stellung dieser Schulen war nach Kramer derart, „daß sie ohne Bedenken als die denselben an sich ohne alle lokale oder nationale Beziehung entsprechende“ hingestellt werden könne.⁵⁴⁾ Das wird heute freilich kein Mensch mehr behaupten.

Die nächste Wirkung der Verfügung war eine beträchtliche Vermehrung der Realschulen. Teils wurden von seiten der Stadtgemeinden neue Realschulen gegründet, teils die bestehenden im Sinne der neuen Bestimmungen umgewandelt. Eine Realschule I. Ordnung zu besitzen, galt bald als ein Ehrenpunkt der Städte, während der Ausbau der eigentlichen Bürgerschulen in verhängnisvoller Weise versäumt wurde. Die Unterrichtsverwaltung selbst sah sich genötigt, einschränkende Mafsregeln zu treffen. So hatte dieselbe schon 14. Nov. 1860 Veranlassung, nicht zu dulden, daß ein Magistrat die in seiner Stadt bestehende sechsklassige Bürgerschule zu gunsten einer flugs errichteten höheren Lehranstalt zu einer vierklassigen Elementarschule erniedrigte.⁵⁵⁾ Aber auch jetzt wollten sich die oberen Klassen der Realschulen I. Ordnung nicht mit Schülern füllen, ja sie standen noch leerer, als sie vor dem Eintritt der neuen Ordnung gewesen waren. Bonitz berechnete im Jahre 1875 die jährliche Zahl der Abiturienten, welche bei Annahme einer durchschnittlich zehnjährigen Lehrdauer 10⁰/₀ der Gesamtzahl aller Schüler betragen müßte, auf nur 1/2⁰/₀.⁵⁶⁾ Es scheint vollkommen klar, daß die Unterrichtsverwaltung, indem sie wissenschaftliche Bildungsanstalten für diejenigen höheren Berufskreise schaffen wollte, zu denen Universitätsstudien nicht erforderlich sind, für ein Bildungsbedürfnis sorgte, welches thatsächlich nicht vorhanden war.⁵⁷⁾ Ich

gymnasiums“. Leipzig 1845. Die erste Realschule war die 1834 in Leipzig nach Vogels Plan eröffnete. Näheres bei Th. Vogel in Schmidts Encyclopädie VII², 1. T., 786 ff. — Im vormaligen Königreich Hannover gab es nur in der Hauptstadt seit 1835 eine selbständige höhere Bürgerschule, außerdem nur Gymnasien mit einzelnen Realklassen. Auch in Kurhessen wurden erst seit dem Min.-Reskr. vom 14. Dez. 1837 Realschulen von verschiedener Einrichtung gegründet, in Hessen-Darmstadt seit den zwanziger Jahren. Vergl. die Artikel von Pabst, Bezzenberger und Strack in Schmidts Encyclopädie, III².

⁵³⁾ Hopf a. a. O. 444 f. Die Verordnung unterscheidet Gewerbeschule, Realgymnasium und polytechnische Schule. Die Realgymnasien erhielten ihre heutige, der norddeutschen sehr ähnliche Form durch die Schulordnung vom 20. Aug. 1874.

⁵⁴⁾ In dem erwähnten Artikel in Schmidts Encyclopädie VI², 717.

⁵⁵⁾ Centralblatt Nov. 1861. Otto a. a. O. 117.

⁵⁶⁾ Preufs. Jahrbücher 1875, S. 152.

⁵⁷⁾ Vergl. auch Dillenburger in den Protokollen der Oktoberkonferenz 1873, S. 24 f.

gehe nun nicht auf denjenigen Teil der Bewegung ein, welcher durch abermalige Steigerung der den Realschulen gewährten Berechtigungen Abhilfe suchte; es ist leicht nachzuweisen, wie man erst infolge der zu diesem Zweck an die Staatsregierung gerichteten Petitionen⁵⁸⁾ die Entdeckung machte, daß die Gymnasien für gewisse Universitätsstudien keine ausreichende Vorbildung gewährten, wozu die damals bestehende Lehrverfassung der Gymnasien und vielfach auch die herrschende Lehrmethode allerdings einigen Anlaß gab; wie dann die Regierung, anstatt die Gymnasien zeitgemäÙ zu verbessern, im Widerspruch mit den Grundsätzen der Organisation vom Jahre 1859, dem Drängen insoweit nachgab, daß durch Verfügung des Ministers v. Mühler vom 7. Dez. 1870 den Abiturienten der Realschulen I. Ordnung die Zulassung zum Universitätsstudium in der philosophischen Fakultät und zur Staatsprüfung in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen gewährt wurde; wie endlich dieses verhängnisvolle Zugeständnis, welches wohl weniger pädagogischen als politischen Erwägungen entsprungen war⁵⁹⁾, zu den vielen Spaltungen in unserer Nation künstlich eine neue schuf, und wie seitdem eine Litteratur des Kampfes erwachsen ist, in welcher die Fragen nach den Berechtigungen und nach der Gleichwertigkeit von Gymnasial- und Realschulbildung oft recht leidenschaftlich und persönlich erörtert werden.⁶⁰⁾ Aber das muß hervorgehoben werden, daß unter der Verkümmern der wahren bürgerlichen Bildungsanstalten auch die Gymnasien schwer zu leiden hatten. Denn immer überwiegender wurde in ihnen die Zahl derjenigen Schüler, welche von vornherein nur die Bildung der mittleren Stufe und den Abschluß der sogenannten Militärberechtigung suchten.⁶¹⁾ Während durch die Massen solcher Schüler einerseits die von ihnen besuchten Lehranstalten in der befriedigenden Durchführung ihrer eigentlichen Aufgabe gehemmt wurden, blieb jenen Schülern, welche bestimmt waren, dereinst den Kern des gebildeten Bürgerstandes darzustellen, eine ihnen besser entsprechende Bildung vorenthalten. Man braucht nicht in die manchmal komisch wirkende Übertreibung derjenigen zu verfallen, welche die von einem Untersekundaner erworbene Schulbildung nicht nur als wertlos für das bürgerliche Berufsleben, sondern sogar als moralisch verderblich hinstellen. Einen nicht ganz verächtlichen Schatz brauchbarer Kenntnisse nehmen auch solche Schüler mit ins Leben, und die wohlthätigen Wirkungen strenger geistiger Zucht machen sich in jedem Beruf geltend. Aber daß eine abgeschlossene, auf den künftigen Beruf bemessene Bildung den Vorzug verdient, und daß anderseits die Gymnasien nicht die Aufgabe

⁵⁸⁾ Wiese, Das höhere Schulwesen II, 36 ff., III, 33 ff.

⁵⁹⁾ H. Vaihinger, Naturforschung und Schule. Köln und Leipzig, 1889. Vorwort S. X.

⁶⁰⁾ Vergl. auch Schiller in Schmidts Encyklopädie VI², 929 f.

⁶¹⁾ Bonitz a. a. O. berechnet die Zahl dieser Schüler für die Gymnasien auf $\frac{3}{4}$, für die Realschulen auf $\frac{9}{10}$ der Gesamtzahl.

haben, vorwiegend für das Wirtschaftsleben der Nation vorzubilden, das wird niemand bestreiten. Sollte nun für jene Schüler richtig gesorgt werden, so mußte man auf Magers Gedanken zurückgreifen, man mußte Schulen gründen, die, um mit Bonitz ⁶²⁾ zu reden, „nichts weiter sind und sein wollen und sollen, als Bürgerschulen im besten Sinne des Wortes, welche an haltbaren und brauchbaren Kenntnissen, an edler und erhebender Bildung das zu erreichen suchen, was in einem sechsjährigen Kursus vom zehnten Lebensjahre an bei einem Mittelmase der Begabung erreichbar ist“.

So lagen die Dinge, als im Jahre 1869 die an den Berliner Magistrat gerichtete Denkschrift des Stadtschulrats Hofmann über „Mittelschulen“ ⁶³⁾ erschien. Dieselbe begründet zunächst die Notwendigkeit der neuen Schulart durch eingehende Darlegung des Unvermögens der Gemeindeschulen, den Ansprüchen des mittleren und bemittelten Bürgerstandes zu genügen, wovon die Folge sei, daß dieser Stand seine Söhne entweder einer Privatschule übergebe, oder sie die unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten besuchen lasse.

In keinem von beiden Fällen ist für die Bildung dieses sehr zahlreichen und wichtigen Teiles der bürgerlichen Gesellschaft in ausreichendem Mase gesorgt, da Privatschulen bei der unvermeidlichen Rücksichtnahme auf widersprechende und wechselnde Wünsche ihres Publikums zu einer Fertigkeit der Lehreinrichtung schwer gelangen, die höheren Lehranstalten aber den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen notwendig nach ihren letzten Lehrzielen, nicht aber nach dem Bildungsbedürfnis der Knaben, welche lange vor Erreichung desselben aus der Schule ins Leben treten, einzurichten haben. Dazu kommt, daß diese Schüler ein außerordentliches Hindernis für den Gesamterfolg jener Schulen selbst bilden. Daraus folgert Hofmann die Notwendigkeit der Errichtung besonderer öffentlicher Schulanstalten, sog. Mittelschulen, für die bezeichnete Klasse von Schülern. Diese Anstalten sollten in ihrer

⁶²⁾ a. a. O. 158.

⁶³⁾ Über den Namen vgl. Bartholomäus, „Die Mittelschule“, Gotha 1887, S. 46. Er findet sich zuerst in einem Berichte des kursächsischen Oberkonsistoriums vom Jahre 1799, in welchem die Schulen in den Städten in Elementarschulen mit einem Lehrer und in Mittelschulen eingeteilt sind, worunter man solche Schulen verstand, an denen 3 bis 4 Lehrer arbeiteten, und in deren erster Klasse die Jugend, welche nach einer höheren Bildung strebte, zum Besuch einer Gelehrtenschule vorbereitet werden konnte. Solche Schulen entwickelten sich in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in den meisten Stadtgemeinden, vielfach auch Bürgerschulen, höhere Stadtschulen oder nach ihren auf Grund einer besonderen Prüfung angestellten Vorstehern Rektoratsschulen genannt. Im Anschluß an die Volksschule boten sie in der oder den obersten Klassen fremdsprachlichen Unterricht und erweiterten Unterricht in den Realien, doch fehlte es durchaus an einer klaren Zielbestimmung, an dem Begriff einer eigenartigen Bildung. Von einer selbständigen, öffentlich anerkannten Stellung zwischen Volksschule und Gelehrtenschule war keine Rede.

Lehreinrichtung nur berechnet sein auf Schüler bis zum 15. Lebensjahr, also nicht Vorbereitungsschulen für andere Lehranstalten, nicht Verstümmelungen einer auf eine höhere Spitze angelegten Schule sein, sondern ihren Schülern dasjenige an Kenntnissen und Bildung bieten, was sie in ihrer nachherigen Lebensthätigkeit als allgemeine Voraussetzung am meisten bedürfen, und was sich innerhalb jener thatsächlich gezogenen Grenzen zu völliger Aneignung bringen läßt.

Die bei Auswahl und Abgrenzung der Lehrgegenstände maßgebenden Grundsätze gehen im wesentlichen darauf hinaus, daß nur solches gelehrt wird, was entweder in der Schule selbst ausgenutzt oder im künftigen Beruf der Schüler gut verwertet werden kann, oder, um mit Mager zu reden, daß man nicht Säulen errichtet, die nichts zu tragen haben. Ferner müssen in jedem Lehrgegenstande die Schüler so weit geführt werden, daß ein lebhafter Trieb, das Erworbene zu erhalten und zu erweitern, in ihnen geweckt wird; endlich muß das Ziel so bemessen sein, daß es von der Mehrzahl der Schüler ohne Anstrengung in der angenommenen Zeit erreicht werden kann. Nur in diesem Sinne könne der vieldeutige Begriff einer abschließenden Bildung gewonnen werden.

Auf die Feststellung des Lehrplans und deren umsichtige und wohlerwogene Begründung gehe ich hier nicht ein. Nur das ist hervorzuheben, daß nach Hofmanns eingehender und vollkommen überzeugender Begründung nur Raum für eine fremde Sprache vorhanden ist, und daß diese Sprache unter keinen Umständen das Lateinische, sondern einzig und allein das Französische sein kann.

Nach Hofmann ist es eine dreifache Aufgabe, welche dem Unterricht in fremden Sprachen überhaupt gesetzt ist, nämlich durch ihn das Denken zu lernen, eine Erkenntnis für Schönheit sprachlicher Form zu gewinnen, und sich die Fähigkeit der Verständigung mit Leuten einer anderen Nation zu erwerben.⁶⁴⁾ Diese Aufgaben, von denen an den höheren Lehranstalten eine jede an einer anderen Sprache gelöst werde, müsse und könne auf der Mittelschule allein an der französischen Sprache gelöst werden, so wenigstens, daß ein Abschluß des Unterrichts in dem früher bestimmten Sinn dieses Ausdrucks erreicht werde. Die Schule hat eine neunjährige Lehrdauer vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 15. Lebensjahre und gewährt, abgesehen von den Elementarfächern, von denen das Schreiben und Lesen nach unten hin sehr reichlich bemessen ist, wenn wir von den 3 untersten Klassen absehen, dem Unterricht in der Muttersprache in Klasse 4—6 je 6, in Klasse 7—9 je 4, der Mathematik und dem Rechnen durchweg je 6 wöchentliche Stunden, der Geographie in der ersten Hälfte je 3, der Geschichte in den 3 oberen Klassen je 4 Stunden, dem Französischen 3 Jahre lang je 6, dann 3 Jahre

⁶⁴⁾ Hofmann führt nicht an die Einführung in den Inhalt der fremden Litteratur und macht darauf aufmerksam, daß für diesen Zweck Übersetzungen, ja bloße Auszüge vollkommen ausreichend seien, was man doch nur mit Einschränkung zugeben kann.

lang je 4 Stunden, der Naturkunde in den 3 oberen Klassen je 4, dem Zeichnen in den 4 oberen Klassen je 4, dem Gesang von Klasse 5 an je 2, dem Turnen unten je 2, von der 4. Klasse an je 3 Stunden.

In der Hofmannschen Mittelschule lebt die Magersche Bürgerschule wieder auf, in bescheidener, aber dafür innerlich lebenskräftiger Form, befreit von ihren Übertreibungen in Bezug auf Maß und Umfang des Wissens, aber in ihrer maßvollen Beschränkung gesund und triebkräftig. Die Denkschrift Hofmanns fand in den pädagogischen Kreisen lebhaften Anklang; kein geringerer als Bonitz war es, welcher öffentlich als warmer Anwalt der neuen Schulart auftrat.⁶⁵⁾ Er wendet sich namentlich gegen zwei Einwendungen, die erhoben werden konnten; einmal, daß ja in der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom Jahre 1859 bei Verteilung der Unterrichtsstoffe darauf Bedacht genommen sei, daß die mit dem Abschluß der Tertia gewonnene Schulbildung „in sich einen Abschluß erreiche, der zum Eintritt in einen praktischen Beruf der mittleren bürgerlichen Kreise befähige“⁶⁶⁾; und zweitens, daß das Lateinische eine notwendige Bedingung formaler Geistesbildung sei.⁶⁷⁾ Bonitz bemerkt in der ersten Hinsicht ganz richtig, daß man der Stetigkeit des ganzen Lehrgangs und der Abgeschlossenheit eines Teiles unmöglich zugleich genügen könne, ohne jede dieser Aufgaben zu beeinträchtigen. Und in Bezug auf die formale Bildung darf nicht übersehen werden, daß es eine solche im allgemeinen gar nicht giebt, sondern so viele verschiedene Arten derselben, als wesentlich verschiedene Gebiete geistiger Beschäftigung bestehen. Ist es doch überhaupt nur ein dürftiger Bruchteil der Sprache und Litteratur, welcher den an andere Interessen ganz hingegebenen Schülern der Realschule zugeführt werden kann.

Als eine Lebensfrage für die Mittelschulen hatte Hofmann die Gewährung der sog. Militärberechtigung erklärt. Darin stimmt ihm Bonitz vollkommen bei und vertritt die Ansicht, daß die abgeschlossene, durch die Mittelschule erreichte und durch die Schlußprüfung nachgewiesene Bildung dazu berechtige, dem Besitz einer durch Absitzen erworbenen und bald zerrinnenden halben Gymnasialbildung in dem fraglichen Rechte gleichgestellt zu werden. Leider wurde diese Anschauung nicht allgemein geteilt, wie das auch auf der vom Minister Falk im Juni 1872 zur Beratung des Volksschulwesens berufenen Konferenz hervortrat. Derselben war u. a. die Aufgabe gestellt, den Begriff und die Ziele der „Mittelschule oder deutschen Bürgerschule“ zu bestimmen. Der zur Vorberatung niedergesetzte Ausschuß legte

⁶⁵⁾ Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1869, S. 497—548 (mit umfassenden Auszügen aus der Schrift Hofmanns).

⁶⁶⁾ Wiese-Kübler. Ges. und Verordn., I, 71 (§ 4).

⁶⁷⁾ Über die Lateinfrage vergl. die Äußerungen der Oktoberkonferenz S. 17, 20, 24, 29, 35 ff., 70 f. Selbst Wiese wollte das Latein damals freigeben.

in der Sitzung vom 18. Juni sechs Thesen vor, in denen der Begriff des Bürgerstandes in eingeschränkterem Sinne, wesentlich als der Handwerkerstand gefaßt, der Zusammenhang mit der Volksschule in den Vordergrund gestellt und, was das wesentlichste, ein Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenerziehung nicht gemacht wird. Die zweite These lautet: „Die Mittelschule wird gegen Zahlung eines Schulgeldes besucht; sie beruht im Anschluß an die Volksschule auf deren elementarer Grundlage, vertieft und erweitert sodann nach ihrer Abzweigung von derselben deren Unterrichtsgegenstände, erstrebt eine für jenen Stand ausreichende Vorbildung (und verzichtet vorläufig unter Festhaltung ihres Selbstzweckes auf Erlangung der den höheren Schulen zuerkannten Berechtigungen).“ Von einem Teile der Versammlung wurde betont, daß das Ziel der Mittelschulen nur eine für den mittleren Bürgerstand ausreichende Vorbildung sein solle: dieselben sollten dazu dienen, den Mittelstand, welcher im Schwinden begriffen, zu kräftigen und ihm die nötige Bildung zu geben, um den verlorenen Boden wieder gewinnen zu können. Über das Ziel der zu erreichenden Bildung herrschten verschiedene Meinungen, es überwog die Ansicht, daß man von der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst absehen müsse; gehe doch auch die Heeresverwaltung mit ihren Ansprüchen immer mehr in die Höhe, um die Regimenter nicht mit Einjährig-Freiwilligen zu überfüllen. Die dritte These wünscht eine Berücksichtigung der Fachbildung neben der allgemeinen Bildung je nach den örtlichen Bedürfnissen, die vierte setzt die Dauer des Schulbesuchs bis nach abgeschlossenem 15. Lebensjahre fest, die fünfte bestimmt als Unterrichtsgegenstände nach Anleitung eines „detaillierten Lehrplanes“: Religion, Deutsch und eine lebende fremde Sprache, Geschichte, Geographie, Naturlehre (Physik, Chemie), Mathematik (Algebra, Geometrie, deskriptive Geometrie), Schreiben, Zeichnen (einschließlich gewerbliches), Singen, Turnen, weibliche Handarbeiten. Doch wurde der Unterricht in einer fremden Sprache von einigen Seiten als unzweckmäßig bezeichnet. Die sechste These bezieht sich auf die Lehrerbildung.⁶⁸⁾

Aus den Beratungen der Konferenz sind nun die Falkschen „Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschulwesen etc. vom 15. Oktober 1872“ hervorgegangen, durch welche die Mittelschulen dem staatlichen Bildungswesen als notwendiges Glied eingereiht werden. Hier treffen wir zum erstenmale eine Art von amtlicher Begriffsbestimmung. Schulen verschiedener Benennung, „welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sogenannten Mittel-

⁶⁸⁾ Protokolle über die im Juni 1872 im Königl. Preussischen Unterrichts-Ministerium gepflogenen, das Volksschulwesen betreffenden Verhandlungen. Berlin 1872. S. 40—45. — Auf dem Standpunkt der Thesen steht im wesentlichen Bartholomäus a. a. O.

standes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmässig der Fall sein kann“, sollen, wenn sie den in der Verfügung näher bezeichneten Anforderungen entsprechen, als Mittelschulen angesehen und bezeichnet werden. Die Anforderungen sind im wesentlichen diese: die Mittelschulen sollen neben den Volksschulen des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Klassen haben. Es kann jedoch gestattet werden, daß die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten. Der Unterricht ist im Anschluß an den vorgeschriebenen Lehrplan, welcher auf eine sechsklassige Schule berechnet ist, zu erteilen. Bei mehr als sechs Klassen findet eine Erweiterung des Pensums statt. Wo die örtlichen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schifffahrt in dem Lehrplan bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in demselben vorzunehmen. Demgemäß ist es auch je nach dem Bedürfnis zuzulassen, nur eine der im Lehrplane bezeichneten neueren Sprachen oder statt derselben eine andere in den Lehrplan aufzunehmen. Verlangt wird eine geeignete Ausstattung der Schule mit den dem höheren Lehrzweck entsprechenden Lehrmitteln und einer Lehrerbibliothek. Der Unterricht ist nur von Lehrern zu erteilen, welche hierzu nach Maßgabe der Prüfungsordnung als befähigt anerkannt sind. Die Mittelschulen stehen wie die Volksschulen unter den Regierungen und sind nur da zu errichten, wo für die Volksschule bereits ausreichend gesorgt ist.

In mancherlei Ausführungsverordnungen spricht sich der Minister über einzelne Punkte noch genauer aus.⁶⁹⁾ Seine Absicht bei Erlass der Verfügungen erklärt er dahin, „unter Sicherstellung der Volksbildung im engeren Sinne der Ausbildung eines tüchtigen Mittelstandes möglichst freie Bahnen zu geben und zugleich zu verhüten, daß zwischen den eigentlichen Volksschulen und den Mittelschulen ein solcher Unterschied entstehe, wie etwa zwischen diesen und den Gymnasien.“ — Der obligatorische Unterricht in zwei fremden Sprachen, welcher nur zugelassen, nicht gefordert wird, werde nur in reinen Mittelschulen durchzuführen, nur in neunklassigen Schulen mit einigem Erfolg betrieben werden können. (19. März 1873 ebend.)

Da es gestattet ist, daß die Oberklassen mehrklassiger Volksschulen nach dem Lehrplan der Mittelschule arbeiten, so könne sich in solchen Fällen die Mittelschule auf zwei oder drei Klassen beschränken. Dagegen sei die Trennung der Geschlechter unerläßliche Voraussetzung für Erreichung der Lehrziele. Solange diese nicht durchgeführt, sei eine Bürgerschule nicht als Mittelschule zu bezeichnen. Die Einführung von Mittelschulen II. Ordnung verwirft der Minister 13. April 1873.⁷⁰⁾

⁶⁹⁾ Schneider, Volksschulwesen, S. 103. Fröhlich, S. 127.

⁷⁰⁾ Fröhlich, S. 128.

„Bei der Bestimmung, daß der Unterricht in wenigstens einer fremden Sprache in den Lehrplan der Mittelschulen aufgenommen werden solle, ist nicht nur die Rücksicht auf das Bedürfnis des bürgerlichen Lebens, sondern auch diejenige auf die formal bildende Kraft dieses Gegenstandes maßgebend gewesen, und es ist endlich beabsichtigt worden, einem Übergewicht des realen und technischen Unterrichts über denjenigen in den ethischen Lehrgegenständen vorzubeugen.“ (23. April 1873, Fröhlich, 129.)

Es wird wiederholt vorausgesetzt, daß als die ausgebildete Form der Mittelschule diejenige anzusehen ist, welche neun aufsteigende Klassen besitzt. „Wenn trotzdem der Normal-Lehrplan eine sechsklassige Mittelschule ins Auge faßt, so hat das wohl seinen Grund darin, daß die Erweiterung der bezüglichen Pensen jedenfalls leichter ist, als ihre Zurückführung auf engere Kreise, sowie daß die Verhältnisse der meisten Gemeinden zur Zeit nur Einrichtung einer fünf- oder sechsklassigen Schule gestatten und die lokalen Bedürfnisse derselben durch eine solche auch thatsächlich befriedigt werden.⁷¹⁾

Bei Gelegenheit der im Oktober 1873 auf Anlaß des Ministers Falk abgehaltenen Konferenz über Fragen des höheren Schulwesens, wo Dr. Hofmann seinen Vorschlag persönlich vertrat und die nahezu einhellige Zustimmung der Konferenzmitglieder fand, bezeichnete der Minister als den Standpunkt der Unterrichtsverwaltung, daß dieselbe die Durchführung eines fest bestimmten Normalplanes nicht für das Richtige erachten könne. Wie noch im letzten Jahre viele Schulen entstanden seien, die bezüglich des Unterrichtsplanes sich keineswegs alle deckten, wenn sie auch sämtlich ihr Ideal in der von Dr. Hofmann befürworteten Schule erblickten, so werde auch in Zukunft eine große Mannigfaltigkeit erforderlich sein. Die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst allgemein diesen Schulen zu erteilen, werde nicht angehen; man müsse vielmehr sehen, wie das Privilegium im einzelnen konkreten Falle zu erlangen sei.⁷²⁾ Diesen Standpunkt hat die Unterrichtsverwaltung bis heute beibehalten. Auch die Vertreter dieser Schulart in der Litteratur bestehen nicht auf Erteilung dieses Rechtes, halten aber im allgemeinen die Verkürzung der dreijährigen Dienstzeit um ein Jahr für eine billige Forderung.⁷³⁾

Welches ist nun die Wirkung der Falkschen Schulpolitik auf dem Gebiete der Mittelschule gewesen? Einesteils eine wohlthätige, weil sie wirklich zur Gründung zahlreicher Schulen, und zwar nicht nur innerhalb Preussens, geführt hat, welche dem bürgerlichen Mittel-

⁷¹⁾ Schneider, Volksschulwesen, S. 106 f.

⁷²⁾ Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. Preuß. Unterr.-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz. Berlin 1874. S. 30 ff., 40 f., 42.

⁷³⁾ A. Vogel, „Die Mittelschule und zweijährige freiwillige Dienstzeit. Ein praktischer Vorschlag zur Lösung der Schulfrage.“ Eisenach 1881. Bartholomäus a. a. O. S. 77.

stande eine seinem Bedürfnis angemessene über das Ziel der Volksschule hinausgehende Bildung gewähren. Im Königreich Sachsen ist das Mittelschulwesen durch das Gesetz das Volksschulwesen betreffend vom 26. April 1873 geregelt, hier werden diese Schulen als mittlere und höhere Bürgerschulen bezeichnet, doch haben nur die letzteren einen Lehrplan von wenigstens fünf Klassen und den Unterricht in fremden Sprachen. Mittelschulen bestehen in fast allen Städten Sachsens.⁷⁴⁾ Im Großherzogtum Hessen-Darmstadt bezeichnet das Volksschulgesetz vom 16. Juni 1874 die Mittelschulen als „erweiterte Volksschulen“, welche „weitergehende Bildungsbedürfnisse befriedigen sollen, ohne die Ziele der höheren Lehranstalten zu erreichen“; es bestehen in diesem Lande zur Zeit acht Mittelschulen. (Fröhlich, S. 148.) Auch in den thüringischen Staaten bestehen Schulen dieser Art. In Preußen wurden nach der „Statistischen Korrespondenz“ im Jahre 1886 die öffentlichen Mittelschulen von 81,913 Mädchen und 53,024 Knaben besucht.

Ist so die Falksche Mittelschule⁷⁵⁾ entschieden in gedeihlichem Aufschwung begriffen, so hat sie doch auf die Reform des höheren Schulwesens bisher einen nennenswerten Einfluß nicht geübt; die Mittelschule im Hofmannschen Sinne ist nicht ins Leben getreten. Warum aber scheuen unsere Stadtverwaltungen, die Reichshauptstadt an der Spitze, die Errichtung solcher Schulen? Noch heute gilt die Antwort, welche im Jahre 1875 Bonitz in einem Aufsatz über „die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen“ (Preuss. Jahrb. 1875, S. 143 ff., S. 161) gegeben hat. „Wenn es wahr ist, sagt Bonitz, daß der Mangel an Bürgerschulen oder Mittelschulen der bezeichneten Art die Bildung des höheren Bürgerstandes beeinträchtigt, die Gymnasien und die Realschulen herabdrückt —, wenn die Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Schulart — fast allgemein ist —: warum werden derartige Schulen nicht gegründet? Die städtischen Verwaltungen verwenden in thatkräftiger Würdigung der Bedeutung der Schulen ununterbrochen nicht nur auf die Volksschulen, sondern auf Gründung neuer Gymnasien und Realschulen große Summen; warum gründen sie nicht Bürgerschulen der bezeichneten Art, deren Gründung seitens der Staatsregierung — keinerlei Hindernis entgegensteht? Die Antwort ist einfach: sie gründen diese Schulen nicht, weil sie nicht können, sie können nicht Schulen gründen, die leer stehen bleiben, und die bezeichneten Schulen müssen — leer oder so gut wie leer bleiben. Wenn ein Vater seinen Sohn in eine

⁷⁴⁾ Fröhlich, S. 13, 131.

⁷⁵⁾ Über die Falksche Mittelschule und die Mannigfaltigkeit ihrer Gestaltungen vgl. W. Bartholomäus a. a. O. S. 61 ff., 86 ff. und G. Fröhlich, „Die Mittelschule im organ. Anschluß an die Volksschule usw.“ Zweite Auflage. Dresden 1888, S. 11 ff. Den Unterschied von der höheren Bürgerschule, welcher weniger im Lehrplan selbst liegt, als in der mehr elementaren Behandlungsweise, in der verschiedenen Vorbildung der Lehrer, in dem Anschluß an die Volksschule, in der Freiheit ihrer Gestaltungen, in der Aufnahme des Mädchenunterrichts, erörtert gut Bartholomäus S. 65 ff.

die Volksschule überschreitende Lehranstalt bringt, so fragt unter hundert kaum einer, welchen Wert an sich, welche Aussicht auf Bestand die durch diese Lehranstalt zu erwartende Bildung habe, sondern man fragt — wozu berechtigt diese Schule den Schüler, der ihren Forderungen genügt? Diese Frage würde auch an die in Aussicht genommenen Bürgerschulen gestellt werden. Wer seinen Sohn dem auf 6 Jahre beabsichtigten Unterricht der Mittelschule übergibt, damit er den ganzen Kursus absolviere, der stellt die Forderung, daß durch 6 Jahre eines fleißigen und erfolgreichen Arbeitens an dieser wohlorganisierten Schule sein Sohn dasselbe Recht des einjährigen Militärdienstes erwerbe, welches durch sechsjährigen Besuch des Gymnasiums oder der Realschule erworben werden kann; jenes Recht, daß nicht bloß als Ehren-Auszeichnung eines gewissen Mafses von Bildung hochgeschätzt wird, sondern bereits für eine große Anzahl von Lebensstellungen im öffentlichen und Privatdienste zur unerläßlichen Bedingung geworden ist. Jeder Vater würde also mit Recht sich ein Gewissen daraus machen, ohne ausdrückliche Not seinen Sohn einem Bildungswege zuzuführen, welcher ihm die Erwerbung dieses Rechtes erschwerte oder unsicher machte.“ Ferner möchten viele dieser Väter ihren Söhnen den Weg zu den mannigfachen Stellen der Verwaltung offen erhalten, zu denen ein sechsjähriger Besuch des Gymnasiums oder der Realschule den Zutritt giebt. Von allen diesen Berechtigungen ist die beabsichtigte Bürgerschule ausgeschlossen. Sie zieht grundsätzlich nur eine fremde lebende Sprache in ihren Unterrichtskreis, um in dieser dauernde Erfolge zu erzielen; die Militärverwaltung aber erachtet erst die Kenntnis von zwei lebenden Fremdsprachen als ausreichenden Ersatz für das sonst geforderte Latein. Und die verschiedenen Zweige der Staatsverwaltung, welche hier in Frage kommen, haben fast ausnahmslos die Kenntnis des Latein zur unerläßlichen Bedingung der Aufnahme überhaupt oder der Aufnahme mit der Möglichkeit eines weiteren Aufstiegens gemacht.⁷⁶⁾ Diese Ausschließung von jeder Berechtigung macht die Gründung von Bürgerschulen zu einer Unmöglichkeit. Soweit Bonitz.

Und hier nun stehen wir vor einer noch heute bestehenden Sachlage, ohne deren grundsätzliche Änderung an eine gesunde Weiterentwicklung unseres höheren Schulwesens leider gar nicht zu denken ist. Wir haben auf der einen Seite das durch die Entwicklung des gesamten Kulturlebens bedingte Bildungsbedürfnis des bürgerlichen Mittelstandes, festgestellt und anerkannt mit einer seltenen Einmütigkeit aller beteiligten Kreise, anerkannt vor allem von der Unterrichtsverwaltung selbst, und wir sehen doch eben diese Unterrichtsverwaltung machtlos in der Durchführung der von ihr als zweckmäßig erkannten Reformen. Hier der laut hallende Ruf der öffentlichen Meinung, die wohl begründeten Darlegungen der Pädagogen,

⁷⁶⁾ Centralblatt 1874, S. 327.

die handgreiflichen Notstände der Schulen, dort das Libereum Veto der obersten Verwaltungsbehörden, deren wohlgemeintes, aber einseitiges, jedenfalls nicht fachmännisches Dafürhalten die Unterrichtsverwaltung in den entscheidendsten Reformfragen zu einer beschämenden Ohnmacht verurteilt. Es ist ganz richtig, was die Denkschrift der Direktoren der preussischen Oberrealschulen, welche der Petition vom 15. Dezember 1886 beigelegt ist, ausspricht: „Die Ressort-souveränität hat bis jetzt eine organische Regelung des Berechtigungswesens unmöglich gemacht, ja sie steht einer einheitlichen, organischen, grundsätzlich durchgeführten Gestaltung des gesamten Unterrichtswesens hemmend entgegen.“ Das Recht der obersten Verwaltungsbehörden, die Bedingungen für den Eintritt in ihre Dienstzweige festzusetzen, ist unzweifelhaft, aber es hat seine natürliche Grenze. Denn zwei Bestandteile hat die zu fordernde Bildung, erstens eine Summe bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, zweitens ein gewisses Maß allgemeiner geistiger Reife, welche sich in der Fähigkeit des Gedankenausdruckes und des Urteilens kundgiebt. Nun hat die Verwaltung gewiss zu bestimmen, welche Kenntnisse für ihren Dienst unentbehrlich sind; durch welche Mittel aber die allgemeine Reife gewonnen werden solle, darüber steht ihr kein Urteil zu. Hier hat sie sich mit dem Ergebnis zu begnügen, die Wahl der Mittel aber der fachmännischen Einsicht zu überlassen. Und hier liegt der Kern der Lateinfrage. Niemals wird bewiesen werden können, daß z. B. für den künftigen Post- oder Steuerbeamten die Kenntnis der lateinischen Sprache unentbehrlich sei. Wird dieselbe gleichwohl verlangt, so ist die Verwaltungsbehörde nicht mehr innerhalb der natürlichen Grenzen ihrer Zuständigkeit. Es muß daher durchaus gefordert werden, daß in Zukunft die letzte Entscheidung über Fragen des Unterrichtswesens lediglich an der Stelle, wo ein Überblick über die Gesamtheit aller dabei in Frage kommenden Verhältnisse möglich ist, d. h. bei der von fachpädagogischen Erwägungen geleiteten Unterrichtsverwaltung selbst getroffen werde.⁷⁷⁾

Ich kehre nach dieser Abschweifung zu der geschichtlichen Darstellung zurück.

Nachdem die Unterrichtsordnung vom Jahre 1859 dem Bedürfnis nach einer gesunden Reform des höheren bürgerlichen Bildungswesens nicht entsprochen, nachdem dann auch die unter dem Minister Falk mit so großen Hoffnungen begrüßte Einrichtung von Mittelschulen nicht zu dem gewünschten Ziel geführt hatte, weil die Verwaltungsbehörden der neuen Schule keine Berechtigungen zugestehen wollten und dieselben daher in ihrer Entwicklung nicht über den

⁷⁷⁾ Nach den im vorigen Herbst vom preussischen Kultusminister dem „Geschäftsausschuß für deutsche Schulreform“ gemachten Eröffnungen werde in Zukunft nur noch das Gesamtministerium über die Berechtigungen zu entscheiden haben. Das wäre eine Wendung zum Besseren. Nat.-Zeitung vom 14. Okt. 1888. M.-A.

Charakter gehobener Volksschulen hinausgelangten, so sah man nun mit um so größeren Erwartungen den Reformen entgegen, welche nach Berufung des angesehensten deutschen Schulmannes an Stelle des ausscheidenden Geheimrat Wiese in das Ministerium noch unter Falk, dann noch eifriger unter dem Minister von Gofsler vorbereitet wurden. Die Anschauungen von Hermann Bonitz waren allbekannt, er war als warmer und überzeugter Fürsprecher des humanistischen Gymnasiums, der lateinlosen Realschule, der Hofmannschen Mittelschule wiederholt öffentlich hervorgetreten⁷⁸⁾. Seine bei Neugestaltung des österreichischen Gymnasialwesens entfaltete Thätigkeit hatte ihn als den Mann gezeigt, welcher neben warmer, ja begeisterter Hingabe an die Idee der klassischen Bildung sich doch auch einen offenen Blick für die fortschreitende Bildung der Zeit erhalten hatte und einer maßvollen Verschmelzung der klassischen Sprachenbildung mit der modern-naturwissenschaftlichen das Wort redete. Unter seiner hervorragenden Mitwirkung kam nun die neue Gestaltung des höheren Unterrichtswesens zu stande, welche durch Verfügung des Ministers vom 31. März 1882 zur Einführung gelangte⁷⁹⁾. Sie schafft eine dreifache Gliederung: erstens Gymnasien und Progymnasien mit vermindelter Stundenzahl für Latein und Griechisch, doch unter Beibehaltung der bisherigen Lehrziele, und mit Vermehrung der Stunden für Mathematik, Naturlehre und Französisch. Zweitens Realgymnasien⁸⁰⁾ und Realprogymnasien, entsprechend der alten Realschule I. Ordnung und ihrer unvollständigen Form, der früher sog. höheren Bürgerschule, doch haben sie eine erhebliche Vermehrung der lateinischen, aber eine Verminderung der bisher für Mathematik, Naturlehre und Zeichnen angesetzten Stunden erhalten und entsprechen in den drei unteren Klassen annähernd dem gymnasialen Lehrplan. Endlich drittens die eigentlichen Realschulen, zerfallend in die Ober-Realschulen von neunjähriger Lehrdauer mit denselben Unterrichtsgegenständen wie das Realgymnasium mit Ausnahme des Lateinischen, doch fast durchweg höher gesteckten

⁷⁸⁾ Auf der Oktoberkonferenz erklärte er mit Gallenkamp als die durch das thatsächliche Bildungsbedürfnis geforderten Schulen diese drei: 1) Gymnasium mit neunjährigem Kursus, 2) Realschule ohne Latein mit gleicher Kursusdauer, 3) Mittelschule (deutsche höhere Bürgerschule) mit sechsjährigem Kursus. Protokolle S. 48. Cauer, welcher in der Schrift „Suum cuique“ wiederholt Bonitz als Gewährsmann für seine Anschauungen anführt, übersieht vollständig, daß in diesem Programm das Realgymnasium keine Stelle hat.

⁷⁹⁾ Centralblatt 1882, S. 234 ff., 365 ff.

⁸⁰⁾ Diese Bezeichnung findet sich bereits 1829 angewendet auf die neugestaltete „Köllnische Schulanstalt“ in Berlin, welche damals „Köllnisches Realgymnasium“ genannt wurde, Wiese, d. h. Schulw. 1864, S. 104. Das erste wirkliche Realgymnasium war das in Wiesbaden 1844 gegründete und 1867 in eine Realschule I. Ordnung umgewandelte. Dillmann, Artikel „Realgymnasium“ bei Schmid VI², 691 ff. über die wenig geschmackvolle Bezeichnung Realprogymnasium spöttelt Wiese bei Schmid, Encyclopädie VI², 272 A (Realprogymnasialoberlehrer!).

Lehrzielen⁸¹⁾, die Realschulen mit sieben, die höheren Bürgerschulen mit sechs Jahresklassen; sämtlich ohne Latein, durchweg auf moderne Bildungselemente aufgebaut, aber alle mit der Verpflichtung, den Unterricht in zwei fremden neueren Sprachen in den Lehrplan aufzunehmen.

Es ist augenfällig, daß sich diese Unterrichtsordnung zu den bis dahin vertretenen Überzeugungen ihres hauptsächlichsten Mitarbeiters zum Teil in starkem Widerspruch befindet. Wohl finden wir die lateinlose Oberrealschule, daneben aber das lateinische Realgymnasium, wohl finden wir lateinlose höhere Bürgerschulen, aber nur solche mit zwei modernen Fremdsprachen, so überzeugend auch die Unzweckmäßigkeit dieser Einrichtung gerade von Bonitz dargethan war. Auch in der Einrichtung des Gymnasiums finden sich ähnliche Widersprüche, auf die aber hier nicht einzugehen ist.⁸²⁾ Es erklärt sich alles dies, wie mir scheint, nur durch die Annahme, daß auch diese Unterrichtsreform wiederum eines jener verderblichen Kompromisse zwischen den pädagogischen Überzeugungen der Unterrichtsverwaltung und den Forderungen der Verwaltungsbehörden gewesen ist.⁸³⁾ Man schafft echte bürgerliche Bildungsanstalten sowohl der höheren als der niederen Stufe in ihrer durch pädagogische Erwägung des wahren Bildungsbedürfnisses geforderten Einrichtung, aber die Verwaltungsbehörden stellen nun ihre Bedingungen, die Heeresverwaltung verlangt mindestens zwei fremde Sprachen von dem künftigen Einjährigen; will die Unterrichtsverwaltung den höheren Bürgerschulen dies unerläßliche Recht sichern, so muß sie wider bessere Überzeugung den Lehrplan nach jener Forderung gestalten; die Oberbehörden für alle der staatlichen Verwaltung unterstellten mittleren Berufskreise bestehen auf dem Prinzip der Latinität⁸⁴⁾ und versagen der Oberrealschule so gut wie jede Anerkennung; also sieht sich die Unterrichtsverwaltung genötigt, aus der natürlich erwachsenen und begrifflich gebotenen Zweiheit höherer Vorbildungswege eine unlogische Dreiheit zu machen. Da nun aber das Latein nicht zu beseitigen war, so sollte diesem Gegenstande wenigstens — und das schien eine pädagogisch

⁸¹⁾ Nach Wiese, Encyklopädie VI², 272 kommt noch hinzu die Forderung „technologischer und physiologischer Kenntnisse“. Das ist ungenau und irreführend. Verlangt wird nur Kenntnis der „für Technologie und Physiologie besonders wichtigen Verbindungen aus der organischen Chemie.“ Wiese-Kübler V. u. G. I, 406.

⁸²⁾ Vgl. Cauer a. a. O. 54 f.

⁸³⁾ Über den Einfluß, den das Wesen des preussischen Staates als Militär- und Beamtenstaat auf die Entwicklung des Unterrichtswesens gehabt hat, vgl. im allgemeinen Wiese, Id. u. Prot. S. 55 ff. 111. Vgl. Protokolle S. 9, 14.

⁸⁴⁾ „Es ist immer und immer wieder die verhängnisvolle Tradition der lateinischen Schule, welche eine sachgemäße Regelung unseres Schulwesens hemmt.“ E. von Hartmann, „Zur Reform des höheren Schulwesens“, Berlin 1875. S. 15.

gebotene Erwägung — eine Stellung eingeräumt werden, welche es ihm gestattete, eine wirklich geistesbildende Kraft zu entfalten.

Aber diese Berechnung war freilich falsch. Um zu einer lebendigen Bekanntschaft auch nur mit einigen Hauptvertretern der römischen Litteratur zu führen, war die eingerichtete Verstärkung des Lateinunterrichts immer noch nicht ausreichend, aber gerade stark genug, um eine tiefere Behandlung der dieser Schulform eigentümlichen Bildungstoffe zu hindern. Und so leidet das Realgymnasium an einem inneren Widerspruch, der es zu einer lebensvollen, einheitlichen Unterrichtsgestaltung nicht kommen läßt. Ohne sich die übertriebene Sprache von Clemens Nohl⁸⁵⁾ anzueignen, welcher die Begründung lateintreibender Realschulen einen „sich in das Gewand pädagogischer Weisheit kleidenden verderblichen Irrwahn“ nennt, ohne ferner zu verkennen, daß geistvoller Unterricht auch mit den hier gebotenen Bildungsmitteln etwas Tüchtiges leisten kann⁸⁶⁾, wird man doch die Gründung der Realgymnasien mit ihrem überladenen, der inneren Einheit entbehrenden Lehrplan als einen verhängnisvollen Mißgriff der Schulverwaltung bezeichnen müssen. Auch W. Schrader steht in der neuesten Auflage seines Buches über die Verfassung der höheren Schulen⁸⁷⁾ auf diesem Standpunkt. „Es muß, sagt er, bei zwei höheren Schularten verbleiben, dem humanistischen Gymnasium und derjenigen Realanstalt, welche in Preußen jetzt unter dem Namen Oberrealschule besteht. — Nur das humanistische Gymnasium soll für die akademischen Fakultätsstudien, auch der neueren Sprachen und der Mathematik Vorbildern, die Realschule für die höhere gewerbliche Technik, für den Handel und diejenigen öffentlichen Berufszweige, einschließlic des Bau- und Forstfachs, welche ihr jetzt schon zugewiesen sind. Aber das künstlich geschaffene Realgymnasium mit seinem überladenen und einheitlosen Lehrplan, der die Schüler zum Lernen zwingt und zum Können nicht leitet, sollte allerdings wegfallen, worüber ich mit den Vertretern des deutschen Einheitsschulvereins völlig übereinstimme.“⁸⁸⁾

⁸⁵⁾ Pädagogik für höhere Lehranstalten, S. 83.

⁸⁶⁾ W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Berlin 1888.

⁸⁷⁾ Dr. W. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. Dritte Auflage. Berlin 1889. S. 269 f.

⁸⁸⁾ Schrader fährt fort: „Es ist doch klar und war auch in dem grundlegenden Erlasse von 1859 richtig anerkannt, daß die Realschule ihren Bildungstoff vorwiegend dem Geistesgehalt der neueren Zeit entnehmen sollte, als den neueren Sprachen, der neueren Geschichte, der neuerdings so sehr gewachsenen und geistig belebten Geographie. Diese Unterrichtsfächer bedurften also dringend der Erweiterung; sie sind aber innerlich und äußerlich durch die Verstärkung des lateinischen Unterrichts noch mehr bedrückt, und zwar nicht nur zum offenbaren Schaden der überlasteten Jugend, sondern auch ohne jeglichen äußeren Nutzen. Denn die größere Stundenzahl, welche dem Lateinischen zugewiesen ist, kann doch nie zu sprachlicher Festigkeit, noch zu einer lebendigen Bekanntschaft mit der römischen Litteratur führen usw.“ Wenn Schrader sich mit Entschiedenheit gegen jede weitere,

Zu den durch die Gründung der Realgymnasien hervorgerufenen Hemmnissen für eine befriedigende Weiterentwicklung unseres höheren Schulwesens kommen nun die dem Universitätsunterricht und weiterhin dem geistigen Zusammenhang unserer gelehrten Berufsklassen überhaupt bereiteten Schwierigkeiten und Gefahren. Den gewichtigen Zeugnissen, welche hierfür öffentlich abgegeben worden sind⁸⁹⁾, schließt sich in neuester Zeit das von Ernst Curtius an.

In seiner am Geburtstag des Kaisers in der Berliner Universität gehaltenen Rede⁹⁰⁾ führt er mit edler Beredsamkeit aus, wie zu den Bürgschaften unserer nationalen Zukunft auch der geistige Zusammenhang derer gehört, die an der Leitung der Staatsgemeinschaft und der Förderung ihrer Interessen teilzunehmen berufen sind. Er beklagt es, daß dieses Gefühl eines geistigen Zusammenhanges gerade im akademischen Lehrkörper immer mehr erschüttert werde. „Denn während in anderen Kollegien, die für das Staatswohl thätig sind, auch die Verschiedenartigsten im gemeinsamen Dienste zusammenwachsen, gehen bei uns auch die von Hause aus Geistesverwandten, je eifriger sie ihrem Amtsberuf obliegen, immer mehr auseinander, weil die Ansprüche jedes einzelnen Faches auf volle und gesammelte Geisteskraft sich von Tag zu Tag steigern. Hierin liegt eine wesentliche Gefahr, die niemand verkennen kann. Denn die geistige Führung, zu welcher die Männer der Wissenschaft berufen sind, muß wesentlich erschwert werden, so wie ihre innere Gemeinschaft sich lockert, und, wie bei einer neuen Sprachverwirrung, die einen den andern unverständlich werden. Dagegen giebt es nur ein Mittel, nämlich daß wir den gemeinsamen Boden wissenschaftlicher Erkenntnis nicht unter den Füßen verlieren, sondern die Wissenschaften alle ihres gemeinsamen Ursprungs bewußt bleiben, wie Geschwister, welche, weit getrennt, in verschiedenen Weltteilen und verschiedenartigen Berufsarten einander fremd geworden sind, im Elternhaus sich wieder eins fühlen.“ Dies Elternhaus aber ist das Hellenenland, der „Ströme Mutterhaus“, welche von hier, all-

wenn auch noch so bescheidene Verminderung der dem Lateinunterricht am Gymnasium zugewiesenen Stunden ausspricht, so geschieht das hauptsächlich, weil ihm der lateinische Aufsatz unentbehrlich scheint. Gegen die von ihm S. 25 f. vorgebrachten Gründe verweise ich auf meine Ausführungen in dem zweiten der Artikel „Naturwissenschaft und Schule“ in der Beilage zur Münchener Allg. Zeitung, 1888, Nr. 18, S. 258. (Jetzt auch Päd. Arch., 1888, 7, S. 450.)

⁸⁹⁾ Vgl. J. B. Meyer, „Die Realschulfrage und die Universitäten“, 1872. „Die Rektoratsreden der philos. Fakultät“, Berlin 1881. Rühle, „Über die Bedeutung der deutschen Universitäten für das Gedeihen des Vaterlandes“, 1880. A. W. Hofmann, „Die Frage der Teilung“. Ph. Zorn, „Für das humanistische Gymnasium“. Zupitza, „Mein Votum in der Realschulfrage“, Z. G. W., 1882, S. 47 ff. Ziemssen, Klin. Vorträge, I, 16. Schrader a. a. O., 202, 266 f. Hornemann a. a. O., II, 16. Endlich die gewichtvolle „Heidelberger Erklärung“ als bedeutsamstes Zeugnis der hier vertretenen Anschauung.

⁹⁰⁾ Deutsches Wochenblatt, Berlin, 31. Januar 1889.

mählich anschwellend, durch alle Kulturvölker und alle Jahrhunderte gezogen sind. „Bei jedem Rückblick empfangen wir den früheren Anhauch jenes idealen Strebens, das alle Zweige des Erkennens als ein lebendiges Ganze umfaßte. Da ist das beste Mittel gegen die Gefahr einer zunehmenden Entfremdung der Gelehrten untereinander und einen unsere Einheit zerreisenden Partikularismus, es ist der beste Schutz gegen jede Anwandlung eines das fachmännische Verfassertum überschätzenden Handwerkersinnes.“

Von den verschiedensten Gesichtspunkten aus stellt sich demnach die Gründung der Realgymnasien, welche übrigens nur in Norddeutschland zu einer ausgebreiteteren Entfaltung gelangt sind⁹¹⁾, als ein schwerwiegender Fehler dar. Dagegen bezeichnet die seit 1882 in Preußen und nach dessen Vorbild auch anderwärts durchgeführte Gliederung und Einrichtung der eigentlichen Realschulen einen hochbedeutsamen Fortschritt. Derselbe ist angebahnt worden durch den 1879 in Preußen erfolgten Übergang der technischen Lehranstalten und mit ihnen der „Gewerbeschulen“ aus der Verwaltung des Handelsministeriums in die des Unterrichts. Denn nun konnten diese an einer unzweckmäßigen Mischung von allgemeiner und von Fachbildung leidenden Anstalten den ausgesprochenen Charakter von allgemein bildenden Schulen erhalten. Diese Reform wurde 1882 durchgeführt, indem die „höheren Gewerbeschulen“ zu „Oberrealschulen“, die „Gewerbeschulen“ zu „höheren Bürgerschulen“ umgebildet wurden. Die ersteren sind als Schulen allgemeiner Bildung neben die Gymnasien und Realgymnasien gestellt und sollen nach der Bestimmung des Ministers „den Beweis liefern, daß auch unter Beschränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich-formalen und der ethischen Bildung vollauf Genüge geschieht.“⁹²⁾ In der Oberrealschule erscheint nun zum ersten Male eine Schulanstalt, in welcher mit der Durchführung des modern-europäischen Kulturprinzips als Grundlage der Vorbildung für die höheren wirtschaftlichen und technischen Berufsstände grundsätzlicher Ernst gemacht ist. Aber noch bestehen allerlei Hemmnisse für eine kräftige Weiterentwicklung dieser Anstalten. Zwar ist die Gesamtzahl der neu aufgenommenen Schüler stetig im Wachsen begriffen, aber die oberen Klassen stehen leer, kaum fünf Prozent der von ihnen abgehenden Schüler sind in den Jahren 1882—86 mit dem Reifezeugnis entlassen worden, während es in den Realgymnasien in der gleichen Zeit 11—12, in den Gymnasien 25 Prozent waren.⁹³⁾ Ist daraus der Schluß zu ziehen, daß auch hier Lehrziel und Lehrdauer zu hoch bemessen war? Hätte man nur die freieren wirtschaftlichen Berufskreise, wie Landwirtschaft, Großindustrie und Großhandel in Betracht zu ziehen, so müßte die Frage wohl bejaht werden. Was bereits aus der früheren

⁹¹⁾ Schiller, Prakt. Pädagogik S. 8.

⁹²⁾ Centralblatt 1882, S. 237.

⁹³⁾ Hornemann, Zs. f. nfr. Spr. u. Litt. X², 225.

Darstellung hervorgeht, daß in diesen Kreisen ein so hoch gesteigertes Bildungsbedürfnis nicht in entsprechendem Umfange anerkannt wird, das hat sich auch hier bestätigt: von den 106 Abiturienten der Oberrealschulen von April 1882 bis April 1884 widmeten sich nur 35 der Landwirtschaft und Industrie, keiner dem Handel.⁹⁴⁾ Aber zu den höheren wirtschaftlichen Berufskreisen müssen doch auch die Fächer der gewerblichen und industriellen Technik gerechnet werden, vor allem die der Maschinentechniker und Bauingenieure⁹⁵⁾, für welche mathematische und naturwissenschaftliche Schulung und ausgedehnte Kenntnis neuerer Sprachen geradezu Lebensfragen sind. Außerdem ist in Betracht zu ziehen, daß die durch die Oberrealschule vermittelte Bildung auch für die Mehrzahl derjenigen vom Staat geleiteten praktischen Lebensgebiete, für deren Besorgung höhere Studien nicht erforderlich sind, als eine durchaus geeignete anerkannt werden muß. Der geringe Besuch der obersten Klassen der Oberrealschulen hat also darin seinen Grund, daß den Abiturienten dieser Anstalten der Zutritt in zahlreiche Berufsgebiete, auf welche die von ihnen gebotene Vorbildung recht eigentlich angelegt ist, noch immer versagt wird. Indes ist nicht zu verkennen, daß die Frage, wieweit die Berechtigungen der Oberrealschule ausgedehnt werden können, große Schwierigkeiten hat. Zu einer ernsten und eindringenden Prüfung derselben möchte ich hierdurch angeregt haben.

Ich komme nun zu den Realschulen mit siebenjähriger und den höheren Bürgerschulen mit sechsjähriger Lehrdauer. Beide bilden die untere Stufe der höheren bürgerlichen Bildungsform. Auch diese Anstalten, besonders die höhere Bürgerschule, gewähren eine abschließende Bildung und nähern sich dem Gedanken der Hofmannschen Mittelschule. Daß auch die höhere Bürgerschule zum Lehrbetrieb zweier fremden Sprachen verpflichtet ist, erscheint nicht als ein Vorteil, sie wird dadurch an der gründlichen und darum bildenden Behandlung einer derselben gehindert und erreicht in beiden nur ein bescheidenes Lehrziel.

Diese Schulen haben sich bisher gut entwickelt; ihre Zahl hat zwar nur eine bescheidene Vermehrung erfahren, die der siebenklassigen Schulen ist in den Jahren 1883—88 von 17 auf 19, die der sechsklassigen von 20 auf 25 gestiegen⁹⁶⁾, aber alle lateinlosen Schulen erfreuen sich einer stetig wachsenden Gesamtzahl der neu aufgenommenen Schüler im Gegensatz zu den Realgymnasien, deren

⁹⁴⁾ „Statistische Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen im Königreich Preußen“ für die Jahre 1880—84 als Anhang zum Centralblatt.

⁹⁵⁾ Nicht auch die der Architekten, deren Kunst von der Bauwissenschaft der Ingenieure wohl zu scheiden ist, und zu welcher das Gymnasium mir die geeignetere Vorbildung zu geben scheint.

⁹⁶⁾ S. im Centralblatt die jährlichen Verzeichnisse der höheren Lehranstalten, welche zur Ausstellung von Zeugnissen über die wiss. Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigt sind. Vergl. die weiteren statistischen Angaben oben S. 14.

Schülerzahl abnimmt.⁹⁷⁾ Daraus ergibt sich, daß die ersteren einem natürlichen Bedürfnis entsprechen, und daß in ihrer Weiterentwicklung die Lösung der Mittelschulfrage zu suchen ist.⁹⁸⁾ In dieser Beziehung verdient nun die sechsklassige höhere Bürgerschule den Vorzug vor der siebenklassigen Realschule, wie der sehr geringe Besuch der obersten Klasse dieser Schulen zeigt. Man sieht, es ist immer wieder der Gedanke der Hofmannschen Mittelschule, der sich als am meisten probehaltig erweist.⁹⁹⁾

Ehe ich das Ergebnis dieser Betrachtungen zusammenfasse, wird vorher noch die neuere Entwicklung des Realschulwesens in den größeren deutschen Staaten außerhalb Preussens in der Kürze zu betrachten sein.

Der Weiterbildung der Gesetzgebung von 1859 durch die neuen Verordnungen von 1882 in Preußen entsprach in Bayern die Umgestaltung der durch die oben erwähnte Verordnung von 1864 eingeführten Gestalt der Realschulen durch die Verordnung vom Jahre 1874. Von neun aufsteigenden Klassen bilden die drei untersten für Gymnasium und Realgymnasium den gemeinsamen Unterbau, mit der vierten tritt die Spaltung ein. Rechnen und Mathematik haben fast die gleiche Zahl der wöchentlichen Stunden wie in Preußen, der fremdsprachliche Unterricht hat im ganzen dort 99, wovon 66 auf das Lateinische, nur 33 zusammen auf Englisch und Französisch kommen, während Preußen dem Lateinischen 54 und den beiden neueren Sprachen ebenfalls 54, dem fremdsprachlichen Unterricht also im ganzen 108 Wochenstunden einräumt.¹⁰⁰⁾ In Württemberg hat sich das Realschulwesen seit den dreißiger Jahren großer Aufmerksamkeit seitens der Unterrichtsverwaltung erfreut. Es entstanden teils niedere lateinlose Realschulen, teils höhere mit längerer Lehrdauer. Im Jahre 1843 gab es bereits 52 Schulen dieser Art,

⁹⁷⁾ Für Westpreußen berechnet Kruse den Rückgang für die Jahre 1879—86 auf 750, d. h. über ein Drittel aller Schüler. Z. G. W. 1887 S. 92 f. Über das Zurückgehen der Realgymnasien in der Provinz Westfalen, sowie in einigen Städten Schlesiens und der Rheinprovinz vgl. Holzmüller, Zeit- u. Streitfr. n. F. I, H. 6/7 S. 62; bei Hornemann, Schr. d. E. S. V. I, 64.

⁹⁸⁾ So auch Hornemann a. a. O. 227.

⁹⁹⁾ Vgl. Kruse in der Z. G. W. 1889 S. 211: „Die Ironie der That-sachen, wie Bonitz sagt, hat es aber zu Wege gebracht, daß der höhere Bürgerstand heute fragt: „Wo sind denn eigentlich unsere Schulen geblieben?“ Er ist mißtrauisch geworden gegen Neuschöpfungen, die angeblich den praktischen Berufsarten dienen sollen, und dazu sind die Finanzen der Städte wesentlich zurückgegangen. Trotzdem wird der Unsegen lateinischer Halbbildung so schwer empfunden, daß z. B. im vorigen Jahre in Westpreußen zwei höhere Bürgerschulen begründet sind und über zwei andere die Verhandlungen schweben. Und überall wird die Sache ihren Fortgang nehmen, weil einerseits die Überfüllung aller gelehrten Berufsarten dem Liebäugeln mit akademischen Studien engere Grenzen ziehen, andererseits der Aufschwung von Handel und Gewerbe dem höheren Bürgerstand das nötige Selbstgefühl wiedergeben wird, die seinen Zwecken gemäße Bildung dem wertlosen lateinischen Flitter vorzuziehen.“

¹⁰⁰⁾ Hopf a. a. O. 446.

am 1. Januar 1887 nicht weniger als 75, darunter 13 höhere. Hauptfächer sind: deutsche und französische Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft, Zeichnen; dazu tritt der Unterricht in Religion, Geschichte und Geographie. Die höhere Stufe dieser Anstalten fügt zu den 6 unteren noch 4 obere Klassen hinzu, in denen auch Englisch getrieben wird. Von grosser Einsicht zeugt die Einrichtung, daß die wöchentliche Stundenzahl in diesen Klassen nach oben zu erheblich abnimmt. Durch Einführung von Reifeprüfungen durch die Ministerial-Verfügung vom 14. Februar 1876 erhielt die Einrichtung dieser ungefähr den preussischen Oberrealschulen entsprechenden Anstalten ihren Abschluß.¹⁰¹⁾ Eine eigenartige Schöpfung war das von der Regierung 1867 errichtete Königl. Realgymnasium in Stuttgart, welches für die preussischen Realgymnasien vorbildlich gewesen ist. Unter möglichster Bewahrung der humanistischen Bildungselemente sucht es so viel als möglich die gymnasiale Behandlungsweise zur Durchführung zu bringen. Es wird einerseits dem Lateinischen eine noch grössere Zahl wöchentlicher Stunden eingeräumt, als selbst auf den preussischen Gymnasien, andererseits sollen Mathematik und Naturwissenschaften weniger mit Rücksicht auf die praktische Verwendbarkeit im Berufe als um ihres inneren geistigen Gehalts, ihrer erzieherischen Kraft willen gelehrt werden.¹⁰²⁾ Auch das badische Realschulwesen hat sich eigenartig und mannigfaltig entwickelt, ist aber in neuerer Zeit dem preussischen angenähert worden. Realgymnasien bestehen erst seit 1868, höhere lateinlose Bürgerschulen mit sechs Jahreskursen sind in grösserer Zahl entstanden. Im Königreich Sachsen kam es 1883 im Landtage, namentlich in der ersten Kammer zu lebhaften Verhandlungen über die Frage, wie die sächsischen Realschulen infolge der preussischen Verordnung von 1882 zu gestalten seien. Den Abschluß brachte das Gesetz, betr. veränderte Bestimmungen über die Realschulen I. und II. Ordnung, vom 15. Februar 1884. Die ersteren erhielten neunjährige Lehrdauer, einen dem preussischen fast völlig gleichen Lehrplan und die Benennung Realgymnasien. Die Realschulen II. Ordnung heissen von nun an Realschulen, werden aber von Reichs wegen als höhere Bürgerschulen bezeichnet, nur die Realschule zu Meissen gilt als Realschule, weil sie eine siebenjährige Lehrdauer hat. Das Lateinische ist an manchen dieser Schulen noch Lehrgegenstand; auch in anderer Hinsicht zeigt der Lehrplan manche Abweichungen von dem der preussischen höheren Bürgerschulen.¹⁰³⁾

Die kleineren Staaten haben sich meist dem preussischen Vorbild angeschlossen. Im allgemeinen hat sich das Realschulwesen der deutschen Staaten gegenüber der ursprünglichen Mannigfaltigkeit

¹⁰¹⁾ Dorn in Schmidts Encycl. X, 2, 546 ff.

¹⁰²⁾ Dillmann, Das Realgymnasium, Stuttgart 1884, und a. a. O. 693 f. Der Lehrplan ebend. S. 706. Vergl. auch Dorn a. a. O. 552 f.

¹⁰³⁾ Th. Vogel a. a. O. 789.

seiner Gestaltung mehr vereinfacht und strebt seit Gründung des Reichs mehr und mehr nach Durchführung gleichartiger Grundformen.

Ehe ich nun das Ergebnis ziehe, gestatte man mir noch eine praktische Bemerkung. Bei der Weiterbildung unserer Schulorganisationen vergesse man nicht die in der Vielfältigkeit der Dinge gegebenen Schranken. Schon mit Rücksicht auf die öffentlichen Mittel ist es unmöglich, für alle Formen des Bildungsbedürfnisses die genügende Zahl besonderer Schulen einzurichten, denn die Elemente aller Berufsklassen sind überall, wenn auch in verschiedener Mischung vorhanden. Es wird also, wie man es auch anfängt, nie ganz zu vermeiden sein, daß ein Bruchteil der Jugend eine Schule besucht, welche nicht auf jenes zugeschnitten ist. Je mehr aber unsere Schulen das bleiben, was sie sind, oder das werden, was sie der Idee nach sein sollen, Erziehungsschulen im besten Sinne des Wortes, um so leichter wird sich jener Übelstand verschmerzen lassen. Eine andere Schwierigkeit, die frühe Entscheidung über die Berufswahl, ist nicht so groß, als es scheint. Jedenfalls ist die Zahl derjenigen Schüler, welche den von ihren Eltern bereits beim Eintritt in die Schule für sie in Aussicht genommenen Beruf auch wirklich ergreifen, eine nicht unbeträchtliche¹⁰⁴⁾; während andererseits bei vielen Schülern selbst der obersten Klassen noch keine Entscheidung über die Berufswahl erfolgt ist. Den Übergang von einer Schulart zur andern sollen wir allerdings erleichtern, teils durch äußere Hülfen, wie Nebenklassen und Privatunterricht, mehr aber durch eine wohlwollende und freisinnige Praxis, welche bei der Aufnahme solcher Schüler nicht engherzig an der Forderung einer gleichmäßigen Klassenreife festhält, sondern der allmählichen Ausgleichung Raum läßt.

III. Ergebnis.

1. Die neuzeitliche Entwicklung des staatsbürgerlichen und des wirtschaftlichen Lebens verlangt neben der Volksschule einer- und der Gelehrtschule (Gymnasium) andererseits noch eine besondere Form höherer bürgerlicher Bildungsanstalten. Diese hat die Aufgabe, die künftigen Mitglieder der mittleren und höheren gewerbliche und wirtschaftliche Güter erzeugenden Stände zur selbständigen Mitarbeit an der Entwicklung unserer Staatsgemeinschaft zu befähigen, und zwar auf den Gebieten sowohl des höheren Wirtschaftslebens wie der öffentlichen Selbstverwaltung und parlamentarischen Gesetzgebung.

2. Da das heutige Wirtschaftsleben teils auf der bewußten Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse, teils auf dem wirtschaftlichen Austausch mit fremden Völkern beruht, da ferner die

¹⁰⁴⁾ Vgl. hierüber Bonitz, Pr. Jahrb. XXXV S. 160, und Kruse, Z. G. W. 1889 S. 210.

den höheren wirtschaftlichen Berufsklassen zufallende Mitwirkung an der Entwicklung des Staatslebens die Einsicht in die geschichtlichen Grundlagen desselben zur Bedingung macht, so ergibt sich für diese höhere bürgerliche Schule als besondere Aufgabe die Einführung in die Bildungselemente der modern-europäischen Kultur-gemeinschaft auf nationaler Grundlage.

3. Die zu diesem Zwecke erforderliche Schulbildung teilt zwar mit der gelehrten und der Volksschule die allgemeine Elementarbildung auf der gleichen religiös-sittlichen und nationalen Grundlage, ist aber weder eine bloße Weiterführung der Volksschulbildung, noch eine Vorstufe der gelehrten Schulart, sondern muß als eine selbstständige, eigenartige, in sich abgeschlossene Bildungsform angesehen werden.

4. Die derselben entsprechende Schulart zerfällt gemäß der natürlichen Gliederung der wirtschaftlichen Berufsstände in eine niedere und eine höhere Stufe von kürzerer und längerer Lehrdauer und mit zwar gleichartigem, doch höher oder niedriger bemessenem Lehrziele.

5. Die von solchen Schulen dargebotene Bildung entspricht zugleich den Anforderungen für die allgemeine Vorbildung derjenigen Beamtenstellungen, für welche höhere wissenschaftliche Studien nicht erforderlich sind.

6. Unter den gegenwärtig vorhandenen Schulformen ist die Oberrealschule wohl geeignet, die für die höhere Stufe geforderte Ausbildung zu gewähren, während die Realschule und insbesondere die höhere sechsklassige Bürgerschule den Bedingungen der niederen Stufe entspricht.

7. Die geringe Anzahl dieser lateinlosen Schulen, von denen in Preußen erst eine auf fast zehn lateinische Schulen kommt, steht im stärksten Mißverhältnis zu dem wirklich vorhandenen Bildungsbedürfnis. Dieser Zustand steigert die ungesunde Überfüllung der wissenschaftlichen Berufskreise und schließt zu Gunsten einer gelehrten Halbbildung zweifelhaften Wertes den größeren Teil der höheren wirtschaftlichen Berufsstände von einer zweckentsprechenden Vorbildung aus.

8. Das begehrlche Drängen, mit welchem ein großer Teil der gewerblichen und landwirtschaftlichen Berufsklassen die einseitige Hülfe des Staats für Besserung ihrer Lage in Anspruch nimmt, anstatt dieselbe durch einsichtige Aufnahme und Verwertung der von der Wissenschaft und Technik dargebotenen Hilfsmittel und durch kaufmännisch geregelte Wirtschaftsführung aus eigener Kraft zu beseitigen, weist auf Erziehungsmängel hin, welche wohl zum Teil auf die bisherige Vernachlässigung einer zweckmäßigen Vorbildung dieser Berufsklassen zurückgeführt werden dürfen.

9. Eine befriedigende Entwicklung des höheren bürgerlichen Schulwesens ist nur von einer Änderung der bisher vorwiegend zu Gunsten der Lateinschulen getroffenen Verteilung der staatlichen Berechtigungen zu erwarten.

Nun noch ein kurzes Wort zum Schluß. Ich habe mich mit Entschiedenheit für eine durchgreifende Hebung und Förderung des höheren bürgerlichen Schulwesens ausgesprochen. Um so nachdrücklicher muß ich schließlicb betonen, daß das, was wir Einheitsschule nennen, sich zur Pflegestätte und Hochburg einer tief angelegten klassischen Humanitätsbildung gestalten muß. Nicht so sehr in der Vermehrung der Lehrgegenstände auf Kosten des altklassischen Unterrichts, als in der umsichtigen Ausnutzung aller vom Gymnasium gebotenen Bildungstoffe, in der immer kräftigeren Durchdringung des Unterrichts mit wahrhaft pädagogischem Geiste liegt das Heil der Zukunft. Wenn die Einheitsschule die gleiche Vorbildung gewähren soll für alle diejenigen, welche dereinst die Leitenden zu sein berufen sind in Staat und Wissenschaft, so ist diese Schule keine andere, als das im Sinne der Forderungen unseres Vereins vorsichtig und maßvoll zu verbessernde, aber in seiner Grundlage nicht anzutastende humanistische Gymnasium.

An obigen Vortrag wurde eine allgemeine Verhandlung angeknüpft, als deren Hauptergebnis eine Übereinstimmung aller in dem Wunsche, die lateinlosen Realschulen mit kürzerem Lehrgange zu fördern, hervortrat. Daher wurde in der zweiten Sondersitzung der Vereinsmitglieder am 24. April einstimmig folgende von Professor Dr. O. Schroeder aus Berlin vorgeschlagene Resolution angenommen:

Die vom preussischen Herrn Kultusminister am 6. März l. J. verheißene Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer zu Ungunsten der lateintreibenden höheren Lehranstalten ist auch im Interesse der letzteren mit Freuden zu begrüßen.

A n h a n g.

I.

Vorschläge, einen Entwurf zu einem vorläufigen Lehrplan der Einheitsschule betreffend.

1. Es darf in keiner Klasse obligatorischer Unterricht in mehr als drei fremden Sprachen gleichzeitig erteilt werden.

2. Daher ist
entweder der Unterricht im Französischen mit Obersekunda abzuschließen und das Englische in Prima mit je drei Wochenstunden zu erteilen,

Lehrfächer.	VI	V	IV	III ^b	III ^a	II ^b	II ^a	I ^b	I ^a	Sa.	Preufs. Lehrpl. v. 1882.
Religion	2	2	2	1 ¹⁾	1 ¹⁾	2	2	2	2	16	19
Deutsch	4	3	2	2	2	2	3	3	3	24	21
Lateinisch	10	10	9	7	8	8	7	6	6	71	77
Griechisch	—	—	—	7	6	7	7	7	6	40	40
Französisch , ...	—	—	5	4	3	3	3	—	—	18	21
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	3	3	6	—
Geschichte und Geographie	3	4	4	3	3	2	2	3	3	27	28
Rechnen u. Ma- thematik	3	4	4	3	4	4	4	4	4	35	34
Naturlehre	2	2	2	2	1 ²⁾	2	2	2	2	17	18
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	(2)	(2)	—	12 (16)	6
Summa	28	29	30	31	31	32	30 (32)	30 (32)	29		

oder, was den Vorzug verdient, das Englische ist nur als fakultativer Lehrgegenstand einzuführen.

Lehrfächer.	VI	V	IV	III ^b	III ^a	II ^b	II ^a	I ^b	I ^a	Sa.	Preufs. Lehrpl. v. 1882.
Religion	2	2	2	1 ¹⁾	1 ¹⁾	2	2	2	2	16	19
Deutsch	4	3	2	2	2	2	3	3	3	24	21
Lateinisch	10	10	9	7	8	8	8	7	6	73	77
Griechisch	—	—	—	7	6	8	7	7	6	41	40
Französisch	—	—	5	3	3	2	2	2	2	19	21
Englisch	—	—	—	—	—	—	(2)	(2)	(2)	(6)	—
Geschichte und Geographie	3	4	4	3	3	2	2	3	3	27	28
Rechnen u. Ma- thematik	3	4	4	3	4	4	4	4	4	35	34
Naturlehre	2	2	2	2	1 ²⁾	2	2	2	2	17	18
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	—	—	—	10	6
Summa	28	29	30	30	31	32	30 (32)	30 (32)	28 (30)		

3. Die gegenwärtige Zahl der griechischen Stunden ist keinesfalls zu vermindern, wenn möglich zu vermehren.

4. Die Zahl der wöchentlichen Stunden ist auf der obersten Stufe nicht zu vermehren, sondern zu vermindern.

¹⁾ Der Konfirmandenunterricht, an welchem die meisten Schüler dieser Klassen teilnehmen, macht eine Verminderung der Rel.-Stunden erwünscht.

²⁾ Durch Ausscheidung des Unterrichts in der Mineralogie wird eine Stunde gewonnen.

II.

Vorschläge zu einer Verbesserung der Prüfungsordnung.

Leitender Grundsatz: Vereinfachung der Prüfung und Entlastung der I^a von häuslicher Gedächtnisarbeit zu gunsten freier Selbstthätigkeit.

Mittel dazu:

- 1) Verteilung des Reifenachweises auf verschiedene Stufen durch Verlegung der griechischen und lateinischen Prüfungsarbeit auf den Übergang von I^b nach I^a.
- 2) Verminderung der Prüfungsfächer durch Wegfall der mündlichen Prüfung in Religion, Mathematik und Geschichte.
- 3) Beschränkung der schriftlichen Schlusprüfung auf den deutschen Aufsatz und die mathematische Arbeit; Beschränkung der mündlichen auf eine eingehende Prüfung in Griechisch und Latein, welche besonders eine gründliche Vertrautheit mit den in Prima gelesenen Klassikern zu erweisen hat, sowie in der mathematisch-physikalischen Naturlehre, wobei Chemie und beschreibende Naturkunde ausgeschlossen bleiben.
- 4) Einführung einer größeren häuslichen Prüfungsarbeit nach freier Wahl aus dem altsprachlichen, geschichtlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet, für welche am Anfange des letzten Halbjahres entsprechende Aufgaben mit Angabe der nötigen Hilfsmittel gestellt werden.

G. Richter.

Unter Bezugnahme auf die vorstehenden Vorschläge des Herrn Hofrat Richter für den Lehrplan der Einheitsschule möchte ich die Bitte an die übrigen Vereinsmitglieder richten, entweder auf unseren Versammlungen oder in den Schriften des Vereins auch ihre Meinung über eine etwaige Umgestaltung des Gymnasiallehrplans mitzuteilen. Es würde der Vorsicht, mit der wir die schwierige Aufgabe der Schulreform zu fördern wünschen, durchaus widersprechen, wenn der Verein als Ganzes seine erste Hauptaufgabe, die Ausbildung eines Lehrplans für die höhere Einheitsschule, schon jetzt als gelöst betrachten und mit bestimmten Vorschlägen in betreff des Lehrplans hervortreten wollte. Vielmehr müssen wir zunächst noch in der bisherigen Weise Bausteine dazu herbeizubringen fortfahren. Wir müssen uns über den Wert der einzelnen Lehrfächer innerhalb des Ganzen der Bildung durch eingehende Besprechung ein Urteil zu bilden suchen, so wie es mit dem Zeichenunterricht in Jena versucht ist. Auch läßt sich nach der Art der in Kassel vereinbarten Beschlüsse über das Lateinische vielleicht für einzelne Fächer ein Mindestmaß an Lehrstunden festsetzen, unter

welches unter keinen Umständen herabgegangen werden kann. Wir haben dies gerade für das Lateinische deshalb zuerst versucht, weil dieses das einzige Fach ist, welches nach unser aller Meinung eine Beschränkung gegen den bisherigen Zustand erleiden kann. Wir werden ferner auch die Hauptseiten der Bildung, welche die Einheitsschule erzielen soll, ins Auge fassen und die Mittel suchen müssen, durch welche sie gefördert werden können, so wie ich es in Halle mit der Pflege des Auges und der Anschauung gethan habe. Wir werden sodann die für Ausbildung eines Lehrplans wichtigen methodischen Gesichtspunkte eingehend auf ihre Tragweite zu untersuchen haben, so wie es von Herrn Direktor Frick mit dem wichtigsten von allen, der Idee der Konzentration, in seinem grundlegenden Vortrage zu Halle über die Möglichkeit der höheren Einheitsschule geschehen ist. Wir werden endlich auch die äußeren Bedingungen mit in Betracht ziehen müssen, unter denen die höheren Schulen zu arbeiten haben, z. B. das Berechtigungswesen. Erst wenn wir alles dies erwogen haben, sind die Grundlagen beisammen, auf welchen wir den Aufbau eines vollständigen Lehrplans versuchen können. Erst dann kann der Verein als solcher mit Vorschlägen für eine Neugestaltung des Gymnasiums hervortreten. Aber es ist meiner Überzeugung nach förderlich, wenn einzelne von uns, soweit sie sich schon eine bestimmtere Meinung für sich gebildet haben, dieselbe zur Besprechung vorlegen, schon deshalb, damit man deutlicher erkennt, wie weit vorläufig noch die Ansichten innerhalb der Gesamtrichtung unseres Vereins auseinandergehen. Daher habe ich mich nicht gescheut, im zweiten Hefte unserer Schriften meine persönliche Meinung über den Lehrplan ausführlich darzulegen, natürlich unter Vorbehalt etwaiger Berichtigungen, wenn unsere weiteren Besprechungen dazu Veranlassung geben. Aus demselben Grunde begrüße ich auch die vorstehenden Vorschläge mit Freude, von denen sich übrigens die meinigen dadurch unterscheiden, daß sie sich nicht auf einen Übergangszustand, sondern auf die endgültige Form der Einheitsschule beziehen. — Ich habe in den einleitenden Bemerkungen dieses Heftes auch die Sätze des Korreferenten auf der vorigjährigen Direktorenkonferenz der Provinz Schlesien als innerhalb des Rahmens unseres Vereins liegend bezeichnet. Denn unserer Gesamtrichtung entsprechen alle Versuche, den berechtigten Forderungen der Gegenwart auf Einfügung des Englischen in den Lehrplan und Ausdehnung der die Anschauung und den ästhetischen Sinn bildenden Fächer vornehmlich durch Einschränkung des Lateinischen gerecht zu werden, soweit nicht eine Besserung des Lehrbetriebes und der Methode ohne Änderung des Stundenplanes dazu ausreicht.

F. Hornemann.

III.

Der Zeichenunterricht in dem Gymnasium.¹⁾

Von

Professor Dr. W. Rein in Jena.

In den interessanten Schuldebatten des Preussischen Abgeordnetenhauses aus dem März d. J. sprach der Minister Herr von Gofsler im Anschluß an die Erlasse des Ministers von Altenstein 1837 folgenden Gedanken aus: „Kein Unterrichtsgegenstand im Gymnasium ist als solcher Selbstzweck, sondern er hat sich harmonisch einzugliedern in das Gesamtbild der verschiedenen Disziplinen.“

Dieser Satz enthält eine sehr wichtige didaktische Wahrheit. Denn er bedeutet näher besehen nichts anderes, als daß jedes Unterrichtsfach, welches in unseren Schulen gelehrt wird, seine Berechtigung nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Bildung nachweisen kann, und daß die Bedeutung, das Gewicht jeder einzelnen Disziplin davon abhängt, wieviel dieselbe innerhalb der Bildungselemente zur Gesamtwirkung oder zur Erreichung des Gesamtzieles beizutragen vermag.

Wird die Betrachtung aus diesem Zusammenhang losgelöst, so liegt die Gefahr nur zu nahe, daß der Wert eines einzelnen Faches entweder bedeutend überschätzt oder andererseits zu gering geachtet wird. Daher die häufigen Klagen der sogen. Fachlehrer, die da meinen, daß gerade ihr Fach nicht zur Geltung gelangen könne und die Rolle eines Aschenbrödels spielen müsse. Daher die oft gehörten Forderungen der Neuzeit, daß der Lehrplan einer Schule sich zu gunsten eines Arbeitsgebietes, wie z. B. dem der Naturwissenschaften, verschieben solle, mit dem man dann alles zu erreichen hofft, was menschliche Bildung wertvoll und wünschenswert macht.

Derartige Verirrungen würden fern bleiben, wenn man den Grundgedanken der Lehrplantheorie sich immer vergegenwärtigen wollte, nach welchem die einzelnen Fächer in ein bestimmtes, genau

¹⁾ Vergl. hierzu aus den Schriften des Einheitsschulvereins (Hannover), Heft I, S. 39 f., 53, 58, 62, 72—84; II, S. 42—50, 108; IV, S. 40—43. Siehe Bethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Bd. 1 u. 2. Berlin. (Artikel Zeichenunterricht von Flinzer-Leipzig.) Vergl. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik, S. 589 ff. Leipzig 1886.

abgewogenes Verhältnis zu treten haben, nach dem sie sich gegenseitig fördern können und jedes an seinem Teile die gewünschte Gesamtwirkung herbeiführt. Werden nun die Fachwissenschaften unter den Gesichtspunkt gerückt, welchen Beitrag sie zur Erziehung unserer Jugend zu leisten vermögen, so müssen sie sich freilich eine bestimmte Rangordnung gefallen lassen, gerade so, wie sie eine immer veränderte Reihenfolge annehmen, je nachdem sie unter dem Blickpunkt eines bestimmten Berufes erscheinen. Und wie hier die Heranziehung der Wissenschaft durch das Lebensziel geregelt wird, so wird dort die erwähnte Rangordnung durch die Beziehung auf das oberste Unterrichtsziel geregelt.

Sind diese Erwägungen richtig, so wird auch der Zeichenunterricht, von dem ich hier zu sprechen habe, nur dann nach Aufgabe, Stoff, Auswahl und Bearbeitung einigermaßen richtig zu bestimmen sein, wenn er im Zusammenhang mit dem Ganzen der Schulerziehung betrachtet und seine Stellung mit Beziehung auf das oberste Erziehungsziel dargelegt wird. Wenn meine Auseinandersetzung hierbei zunächst mehr dogmatisch verfährt, so liegt die Entschuldigung nahe, daß hier nicht der Ort ist, die Richtigkeit der grundlegenden Prinzipien zu prüfen.

Auf allgemeine Übereinstimmung darf man wohl hoffen, wenn das Erziehungsziel dahin bestimmt wird, daß feste, wenn möglich unumstößliche Grundlagen zur Bildung des sittlichen Charakters in das jugendliche Gemüt gelegt werden sollen; wenn gefordert wird, daß der Wille des Zöglings eine bestimmte, auf das Gute zielende Richtung annehme und behaupte auch unter den Wechselfällen, Stürmen und Versuchungen des späteren Lebens.

Inwieweit nun der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen könne, hierüber gehen die Meinungen auseinander. Die einen wollen das Ziel unter Leugnung des charakterbildenden Einflusses des Unterrichts allein erreichen durch die Führung des Zöglings, durch das vorleuchtende Beispiel der charaktervollen Persönlichkeit des Erziehers. Die anderen setzen zwei Faktoren in Bewegung, die unmittelbare Einwirkung des Erziehers und den Unterricht, den sie aus diesem Grund einen erziehenden nennen.

Der erziehende Unterricht gründet sich auf die Voraussetzung, daß Wille und Gefühl nicht etwas außer und neben unserem Vorstellungsleben Bestehendes ist, sondern daß beides in letzterem wurzelt und aus ihm die stärksten Antriebe empfängt. Wer freilich diesen Zusammenhang leugnet, wer die Spontaneität und damit die Unabhängigkeit der genannten psychischen Zustände von einander betont, wird von einem erziehenden Unterricht im Ernst nicht reden können. Dieser kann nur da angenommen werden, wo die Bildung eines wertvollen Gedankenkreises im Zögling nicht nur als Zweck an sich, sondern vor allem als Mittel zur Beeinflussung der Gefühle und Strebungen betrachtet wird. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint der Unterricht dem Erzieher als die nachhaltigste Hülfe

und Unterstützung, die er sich denken kann. Und nur von diesem Standpunkt aus sind alle die Untersuchungen begreiflich, welche auf die eigentümliche Zusammensetzung des jugendlichen Vorstellungslebens gerichtet sind.

Erinnern wir uns zunächst, daß dasselbe sich im wesentlichen aus zwei Quellen zusammensetzt, aus Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aus diesem Gesinnungen. Daß letztere in Wahrheit edle und vornehme werden, ist das Dringendste. Aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, Irrtümern und Schwärmereien aller Art Thür und Thor zu öffnen. Beide Reihen bilden die Hauptfäden menschlicher Bildung; wo einer dieser beiden Fäden vernachlässigt wird, wo eines der beiden Gebiete das Übergewicht erhält, da ist eine gewisse Einseitigkeit die notwendige Folge.

Deshalb wird der Lehrplan jeder Erziehungsschule, der höheren, mittleren und niederen, beide Hauptreihen gleichmäÙig berücksichtigen und an dem Aufrollen der Arbeitsprobleme, die in beiden eingeschlossen sind, die Bildung des Gedankenkreises vollziehen.

Hier fesselt uns nun die historische Seite des Lehrplans. Sie umfaßt die Fächer des Menschenlebens und gliedert sich in die drei Abteilungen: Gesinnungsunterricht, Kunst- und Sprachunterricht, wie aus nachstehendem Schema ersichtlich ist.

Erziehender Unterricht.

A. Menschenleben.			B. Naturleben.		
Historische Fächer.			Naturkundliche Fächer.		
I. Gesinn.-Unt.	II. Kunst-Unt.	III. Sprach-Unt.	I. Geographie.	II. Naturwiss.	III. Mathemat.
1. Bibl. und Kirchen- geschichte.	1. Zeichnen. 2. Gesang.	1. Mutter- sprache. 2. Fremde Sprachen: a. Griechisch. b. Lateinisch. c. Französisch. d. Englisch.	1. Phys. 2. Mathe- mat. } G.	1. Naturbe- schrei- bung. 2. Natur- lehre. 3. Arbeits- Unterr.	1. Rechnen. 2. Raumlehre.

Zu dieser Teilung gelangt man durch Analyse der gegenwärtigen Kulturbestrebungen. Auf dem Gebiete des Menschenlebens arbeitet die Gesellschaft sowohl nach der ethischen, wie nach der ästhetischen Seite hin. Ein Teil dieser Arbeit tritt in Erscheinung in der Litteratur und in der Kunst. Da es nun die Aufgabe der Schulerziehung ist, im Zögling das Verständnis der nationalen Kulturarbeit vorzubereiten, damit er selbst dereinst befähigt sei, an derselben selbstthätig nach seinen Kräften und Gaben teilzunehmen, so wird auch der Lehrplan der Schule die wesentlichen Seiten dieser Arbeit wieder spiegeln müssen.

Hinsichtlich der Litteratur ist dies ohne Zweifel bisher in ausreichendem Mas geschehen; hinsichtlich der Kunst aber ist eine klaffende Lücke vorhanden. Hierauf ist innerhalb unseres Vereins auch schon mit Nachdruck aufmerksam gemacht worden.²⁾

Aber ist es nötig, diese Lücke auszufüllen? Gewiß. Einmal zwingt uns hierzu der eben angeführte Gesichtspunkt, daß dem Zögling der höheren Erziehungsschule kein Gebiet menschlicher Bethätigung fremd sein darf. Seine Bildung soll eine vielseitige sein. Erst auf solcher Grundlage kann die geeignete Verengerung eintreten, wie sie die Wahl des Berufes und die Beschränkung innerhalb der ungeheueren Ausbreitung der Wissenschaften mit sich bringt. Macht sich die Einseitigkeit zu früh und schon in der Erziehungsschule geltend, welche eine gleichschwebende Berücksichtigung der menschlichen Bestrebungen im Sinne einer gleichmäßigen Durchbildung verlangt, so werden damit der Charakterbildung schwere Hindernisse in den Weg gelegt. Und überdies könnte uns auch ein nationaler Gesichtspunkt auffordern, die Lücke in dem Lehrplan unserer höheren Erziehungsschule baldigst zu beseitigen. Denn wer wollte leugnen, daß bei uns eine rauhere Natur und rauhere Verhältnisse die Ausbildung des Volkes nach der ästhetischen Seite hin fortwährend hemmen? Wer wollte nicht wünschen, daß, soviel die Schule zur Beseitigung dieses Mangels beitragen kann, es auch in Wirklichkeit geschehe?

So schwerwiegend die Forderung nun auch von dieser Seite her sein möge, so wird sie doch durch Gründe, die innerhalb des Erziehungszweckes liegen, nicht unwesentlich verstärkt. Vergewärtigen wir uns, daß vor allem die ethische Durchbildung der Zöglinge uns anbefohlen ist, so wird der Blick sofort auch auf das ästhetische Gebiet gelenkt, welches nach weit verbreiteter Anschauung in seiner Tiefe mit dem ethischen so nahe zusammentrifft, daß man geradezu von einer gemeinsamen Wurzel sprechen kann, aus dem beide entsprossen.³⁾ Diese gemeinsame Wurzel ist die ästhetische Beurteilung im weiteren Sinn. Daß wir über mancherlei Dinge Urteile des Vorziehens und Verwerfens fällen, und daß wir dadurch den vorgezogenen Dingen einen Wert, den verworfenen dagegen einen Unwert zuschreiben, ist eine bekannte Thatsache. Ebenso bekannt ist es, daß diesen verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht und eine verschiedene Tragweite zukommt. Bei genauer Durchsicht finden wir im Grunde zwei von einander scharf gesonderte Kategorieen von Werturteilen; in dem einen Fall stoßen wir auf eine Beurteilung, welche von der zeitweiligen Willensrichtung oder Gemütsstimmung, von mancherlei Sonderinteressen, ja sogar von irgendwelchen pathologischen Einflüssen abhängig ist. Im andern Fall stoßen wir auf ein Vorziehen oder Verwerfen, welches frei von

²⁾ Man vergleiche die Schriften des Einheitsschulvereins, I, 39, 53, 58, 62, 72—84; II, 42—50, 108; IV, 40—43.

³⁾ Vergl. Liebmann, Zur Analysis der Wirklichkeit. 2. Aufl. Straßburg 1880. S. 572. Das ästhetische Ideal.

jedem Sonderinteresse und erhaben über alle Willkür dasteht, welches rein dem beurteilten Objekte, oder auch nur seinem bloßen Bilde, als solchem gilt. Im ersteren Fall ist die Wertschätzung eine relative, im zweiten eine absolute; in die erste Gruppe fällt das Angenehme und Nützliche; in die zweite das Schöne und Gute.

Aber trotz dieser nahen Verwandtschaft, welche Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung eingehend darlegte und dadurch auf die Gestaltung der praktischen Philosophie Herbarts großen Einfluß gewann, darf doch die Verschiedenheit beider Gebiete nicht übersehen werden.

Während das Schöne uns in der Sphäre der Natur wie des Geistes entgegentritt, beschränkt sich das Sittliche lediglich auf die Welt des Geistes. Schön können äußere Objekte und Naturvorgänge sein, Sittlichkeit ist das ausschließliche Vorrecht des Vernunftwesens, denn es hat zu seiner unerläßlichen Voraussetzung den Begriff der Persönlichkeit. Deshalb haftet auch das Sittliche derart an derselben, daß der Wert der sittlichen Gesinnung und der daraus hervorgehenden That unmittelbar auf die Person zurückstrahlt, während das Kunstwerk, einmal geschaffen, sich von der Person seines Urhebers löst und für sich selbst zeugen muß.

Vor allem aber unterscheiden sich beide Gebiete durch die Verschiedenheit des Gewichts und der Fassung der Forderungen, die aus beiden entspringen. Die Forderungen des Schönen haben nur hypothetische, die Imperative des Sittlichen aber kategorische Bedeutung. Das künstlerische Schaffen ist dem freien Ermessen des einzelnen anheimgestellt; sittlich gut zu wollen und zu handeln ist jedermanns Beruf. Geschmacklosigkeit ist ein Mangel, über welchen allenfalls hinweggesehen werden kann; sittliche Roheit ist nicht nur ein Mangel, sie ist ein Verbrechen.⁴⁾

Und wenn dies so ist, welche Folgerungen ergeben sich hieraus für die Schulerziehung? Gebührt dem Sittlichen ein so starker Vorrang, so sollte man annehmen, müßte der Gesinnungsunterricht die erste Stellung erhalten, da seine Aufgabe mit der höchsten Lebensaufgabe des Menschen selbst zusammentrifft. Dies soll nicht geleugnet werden. Die Erziehung zum Sittlichen soll die Hauptsache sein und bleiben. Wollte man aber weiter schließen, daß, weil die Forderungen der Ästhetik nur hypothetischer Art seien, die Erziehung zum Schönen ebensogut wegfallen könne, indem die Lücke wohl als Mangel empfunden werde, aber für die Wertschätzung des Menschen keinen bleibenden Nachteil in sich berge, so würde man einen argen Trugschluß begehen und die Erziehung selbst in eine verhängnisvolle Einseitigkeit hineintreiben. Dennoch fällt es denkenden Köpfen ein, entweder den Einfluß des Ästhetischen auf das Sittliche zu leugnen, oder die Rechtmäßigkeit der Schlußfolge anzugreifen. Sie denken nicht so schlimm von der Verwilderung,

⁴⁾ Liebmann, a. a. O. S. 576.

die man den Ungebildeten zum Vorwurf macht, und nicht so günstig von jener Verfeinerung, die man an den Gebildeten preist. Ja sie gehen soweit, zu behaupten, daß der Gewinn das Opfer nicht wert sei. Schon im Altertum gab es Männer, welche die schöne Kultur für nichts weniger als eine Wohlthat hielten und deswegen sehr geneigt waren, den schönen Künsten den Eintritt in ihre Republik zu verweigern.

Auch pflegen die Verächter des Geschmacks sich auf den erschaffenden Einfluß des Schönen zu berufen, um die Künste als die schlimmsten Feinde der Menschheit zu verschreien, und diese Beschuldigung wird nicht selten durch den Geist der Frivolität, Oberflächlichkeit und Spielerei gerechtfertigt, welcher die Liebhaber des Schönen sowohl im Denken als Handeln zu charakterisieren pflegt.

Dem gegenüber steht allerdings die sinnvolle Ineinsbildung der beiden Begriffe, des Schönen und Guten, in dem einen Ausdruck der Kalokagathie, wie er für die Tiefe der hellenischen Anschauung so bezeichnend ist. Dieser Standpunkt wird für den Erzieher weit maßgebender sein müssen, als die willkürliche Scheidung derselben oder die kurzsichtige Eliminierung des einen. Dem Erzieher wird der ἄνθρωπος καλὸς καὶ ἀγαθὸς das rechte Ideal sein und bleiben, wenn er die Gesamtheit der Bildung fest im Auge behält, wenn er die Überzeugung nicht fallen läßt, daß das Schöne und Gute aus ein und derselben Wurzel her stammt, aus dem absoluten Wohlgefallen, das den reinen Begriff beider unwillkürlich begleitet. Oder sollte es nötig sein, an die bekannten Thatsachen zu erinnern, daß der reinen Anschauung des Schönen eine ähnliche innere Befriedigung, ja Beseligung innewohnt, wie der des Guten; daß Beides, das Schöne wie das Sittliche, uns über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporhebt und uns unserer besseren Natur bewußt werden läßt?⁵⁾ Diesen Winken folgend wird eine Erziehung, die es ernst meint, nicht verzichten wollen auf eine so wirksame Hülfe seitens der ästhetischen Mächte. Mitten unter den äußeren und inneren Gewalten, welche den jugendlichen Geist immer und immer wieder von der idealen Richtung abdrängen möchten, muß jede Stütze willkommen sein, die Hand in Hand mit der sittlichen Führung das Ziel der Erziehung verwirklichen hilft.

Es sei mir gestattet, eine Bestätigung der vorgetragenen Gedanken aus den Briefen Schillers an den Herzog Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg über ästhetische Erziehung hier anzufügen.⁶⁾ Schiller schreibt im zweiten Brief: „Auf den Charakter wird bekanntlich durch Berichtigung der Begriffe und durch Reinigung der Gefühle gewirkt. Jenes ist das Geschäft der philosophischen, dieses vorzugsweise der ästhetischen Kultur. Aufklärung der Begriffe kann es allein nicht ausrichten, denn von dem Kopf ist noch ein gar weiter Weg zu

⁵⁾ Liebmann, a. a. O. S. 14.

⁶⁾ Vergl. Michelsen, Briefe von Schiller etc. S. 75. Berlin 1876.

dem Herzen, und bei weitem der grössere Teil der Menschen wird durch Empfindungen zum Handeln bestimmt. Aber das Herz allein ist ein ebenso unsicherer Führer, und die zarteste Empfindsamkeit wird nur ein desto leichter Raub der Schwärmerei, wenn ein heller Verstand sie nicht leitet. Gesundheit des Kopfes wird also mit der Reinheit des Willens zusammentreffen müssen, wenn der Charakter vollendet heißen soll. Das dringendere Bedürfnis unseres Zeitalters scheint mir die Veredelung der Gefühle und die sittliche Reinigung des Willens zu sein, denn für die Aufklärung des Verstandes ist schon sehr viel gethan worden. Es fehlt uns nicht sowohl an der Kenntnis der Wahrheit und des Rechts, als an der Wirksamkeit dieser Erkenntnis zu Bestimmung des Willens, nicht sowohl an Licht als an Wärme, nicht sowohl an philosophischer als an ästhetischer Kultur. Diese letztere halte ich für das wirksamste Instrument der Charakterbildung und zugleich für dasjenige, welches von dem politischen Zustand vollkommen unabhängig und also auch ohne Hülfe des Staats zu erhalten ist. Und hier ist es nun, wo die Kunst und der Geschmack ihre bildende Hand an den Menschen legen und ihren veredelnden Einfluß beweisen. Die Künste des Schönen und Erhabenen beleben, üben und verfeinern das Empfindungsvermögen, sie erheben den Geist von den groben Vergnügungen des Stoffs zum reinen Wohlgefallen an bloßen Formen, und gewöhnen ihn, auch in seine Genüsse Selbstthätigkeit zu mischen. Die wahre Verfeinerung der Gefühle besteht aber jederzeit darin, daß der höheren Natur des Menschen und dem göttlichen Teil seines Wesens, seiner Vernunft und seiner Freiheit ein Anteil daran verschafft wird.

„Wenn Sinnes Lust und Sinnes Schmerz
Vereinigt um des Menschen Herz
Den tausendfachen Knoten schlingen
Und zu dem Staub ihn niederziehn.
Wer ist sein Schutz? Wer rettet ihn? —
Die Künste, die an goldnen Ringen
Ihn aufwärts zu der Freiheit ziehn,
Und durch den Reiz veredelter Gestalten
Ihn zwischen Erd und Himmel schwebend halten.“

Aber hat hier nicht Schiller, hingerissen durch seine Vorliebe für die Kunst, dieser selbst Wirkungen zugetraut, deren sie nicht fähig ist? Sagt er doch geradezu, daß dieser Gegenstand sogar die Aufmerksamkeit des politischen Philosophen verdiene, weil jede gründliche Staatsverbesserung mit Veredlung des Charakters beginnen, dieser aber an dem Schönen und Erhabenen sich aufrichten müsse. Steht ihm dabei auch der Einfluß ästhetischer Kultur auf die sittliche außer allem Zweifel, so dürfte die Bemühung, die Veredlung des Charakters nur auf eine Spitze zu stellen, nämlich auf die speziell ästhetische, dem Erzieher ebenso schädlich werden, als auf der anderen Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist. Aber die maßvolle Auffassung, welche die ästhetische Bildung als einen wichtigen Faktor unter mehreren an-

erkennt und ihn in Verbindung vor allem mit der sittlichen Bildung in Bewegung setzen will, dürfte auf allgemeine Zustimmung rechnen können.

Sind wir derselben sicher, so ist die weitere Erwägung gestattet, welcher Mittel die Schulerziehung sich bediene, um die ästhetische Ausbildung der Zöglinge zu begründen und zu fördern. Offenbar stehen ihr eine ganze Reihe solcher Mittel zu Gebote: auf dem Gebiet der körperlichen Ausbildung das Turnen, die Turnspiele und Reigen; auf dem Gebiet der geistigen Bildung hinsichtlich der redenden Künste Poesie und Gesang, hinsichtlich der darstellenden aber das Zeichnen.⁷⁾

Dasselbe ordnet sich also dem Lehrplan ein unter dem Gesichtspunkt, einen wichtigen Beitrag zur Geschmacksbildung zu liefern. Dies ist das oberste Ziel des Zeichenunterrichts, dem sich die beiden anderen: Bildung des Auges und Bildung der Hand von selbst einordnen. Es kann zwar die Geschmacksbildung auf dem Gebiete der darstellenden Kunst auch ohne zeichnerische Thätigkeit, rein durch wiederholte Anschauung schöner Gebilde, herbeigeführt werden; aber weit sicherer und intensiver geschieht dies ohne Zweifel, wenn man die Formen auch nachbilden läßt. Unangefochten steht der Satz, daß wer eine Stunde zeichnet, für seine Anschauungskraft mehr gewinnt, als wer zehn Stunden bloß sieht.

Den größten und wichtigsten Teil unserer Kenntnisse verdanken wir den Eindrücken, die wir durch den Gesichtssinn erhalten. Dieselben werden desto mehr zu unserer Kenntnis beitragen, je klarer und deutlicher sie sind. Um diese sich zu verschaffen, reicht ein wenn auch noch so scharfes Auge allein nicht hin. Das Sehen ist eine Kunst, die gelernt sein will, wie jede andere; d. h. es muß eine gewisse Reihe von Übungen durchlaufen werden, Übungen, welche darauf zielen, Verhältnisse zu untersuchen und zu schätzen; sowohl die der äußeren Erscheinungen unter sich, also Größenverhältnisse, optische und Farbenverhältnisse, wie auch das Verhältnis der Form zum Inhalt. Das Untersuchen und Schätzen der genannten Verhältnisse ist nun das eigentliche Geschäft des Zeichners, das Wiedergeben derselben auf der Fläche ist nur manuelle Fertigkeit. Um

7) „Der Unterricht im Zeichnen gehört zu den allgemeinen Bildungsmitteln für die Jugend und ist ein integrierender Teil des Lehrplans aller höheren Schulen.“ Art. 2: „Zu den Aufgaben des Zeichenunterrichts auf höheren Lehranstalten, insbesondere auf den Gymnasien, gehört außer der Übung des Auges und der Hand die Ausbildung des Schönheitssinnes und des ästhetischen Urteils. Die Schüler sollen durch planmäßig geleitete Übungen zugleich die charakteristischen Formen der Dinge auffassen lernen und zu einem verständigen Anschauen der Natur und der Meisterwerke der bildenden Kunst geführt werden.“ Vergl. Otto Gennerich, Über den Gymnasialzeichnenunterricht. Jahnsche Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 1864. Nippert, Über den Zeichenunterricht in höheren Lehranstalten. Breslau 1869. E. Lemmerzähl, Bemerkungen zur Methodik des Zeichenunterrichts. Saalfeld 1851. Grau, Über den Freihandzeichnenunterricht an höheren Lehranstalten. Stade 1881.

aber diese Wiedergabe richtig zu bewerkstelligen, muß eine klare und scharfe Auffassung der bez. Verhältnisse vorausgegangen sein. Daher wird wohl nicht bestritten werden, daß ein Zeichner klarere und deutlichere Eindrücke und Anschauungen erhält, als ein Nichtzeichner; daß der im Zeichnen Geübte ein sichereres Urteil in Dingen des Geschmacks erwirbt, als der im Zeichnen Ungeübte, daß also die Übung des Zeichnens vor allem im stande ist, den Geschmack zu reinigen und zu bilden, noch dazu in einer einzigen allgemein verständlichen Sprache, die sich keiner willkürlichen Zeichen bedient, sondern unmittelbare Anschauung giebt. Daher konnte Goethe sagen: „Mir ist das armselige bischen Zeichnen unschätzbar; es erleichtert mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen, und das Gemüt wird schneller zum Allgemeinen erhoben, wenn man die Gegenstände genauer und schärfer betrachtet.“ Und ein andermal schreibt er: „Von der Wichtigkeit des Unterrichts in der Zeichenkunst, als Teil der Erziehung betrachtet, kann man sich am besten überzeugen, wenn man bedenkt, daß dem Menschen durch diesen Unterricht eine schöne Erweiterung seines Genusses in der Sinnenwelt zuwächst. Das ganze Reich der Formen und Farben schließt sich ihm auf, ein neues Organ wird belebt, die heitersten Begriffe erwachen, er lernt die schöne Natur kennen, sie hochachten, lieben und sich ihrer erfreuen.“

Unter solchen Gesichtspunkten erscheint das Zeichnen als ein allgemein ästhetisches Bildungsmittel und als ein ästhetisches Lehr-objekt für die Erziehungsschule, welches die Bildung des Geschmacks auf dem Gebiet der darstellenden Kunst herbeiführen will. Mittel hierzu sind die Gewöhnung des Auges an richtiges Sehen und die Gewöhnung der Hand, im Dienste des Auges zu arbeiten. Zurückgewiesen werden damit alle Zweckbestimmungen, welche sich von dem obersten Ziel entfernen, dem Geiste des Erziehungsideals widersprechen oder zu niedrig gesteckt sind. So darf die manuelle Fertigkeit niemals als Selbstzweck angesehen werden.⁸⁾ Denn nicht im Können, sondern im Auffassen und Erkennen liegt die Kraft des Zeichenunterrichts. Auch darf der Wert desselben nicht nach dem praktischen Berufszweck für die Weiterentwicklung der Gewerbe bemessen werden, auch nicht danach, ob er für bessere Entfaltung einiger Fächer, Naturkunde, Geschichte, Geographie, Geometrie etwas beizutragen vermag. Der höchste Maßstab bleibt einzig und allein die Frage nach dem Einfluß, den er auf die geistige Gestaltung des einzelnen ausübt, inwieweit er die Befähigung zum Kunstverständnis und Kunstgenuss, die Empfänglichkeit für die Kunst hervorzubringen vermag.

⁸⁾ Auf diesem Standpunkt stehen auch die „Preuß. Lehrpläne für die höheren Schulen“ u. s. w. (Berlin 1883, S. 16.) Hier heißt es: „12. Zeichnen. Übung des Blickes und des Augenmaßes. Ausbildung in der korrekten Wiedergabe von einfachen Flachornamenten und von einfachen Körpern nach Modellen. Bei dem fakultativen Unterricht in den drei oberen Klassen ist die Fertigkeit im Zeichnen nach körperlichen Gegenständen weiter auszubilden.“ Hier ist also nur von Ausbildung des Auges und der Hand die Rede. Vergl. S. 31 und S. 42.

Für seine Stellung im Gymnasium ist allerdings noch ein Gesichtspunkt besonders herauszuheben. Geringschätzig hat man zuweilen vom Zeichenunterricht gesprochen als einer Art Erholung, die der Schüler erfahre. Wir nehmen dieses Wort an, legen ihm nur einen andern Sinn unter. Das Zeichnen sagt als eine Geist und Sinn gleichmäÙig anstrengende Thätigkeit der jugendlichen Natur weit besser zu, als die Wissenschaften, welche den Geist allein unverhältnismäÙig anstrengen. Es bildet gegen die im Vordergrund stehende rein geistige Thätigkeit ein wirksames Gegengewicht, das jungen Leuten zur Erhaltung ihrer Gesundheit und Geistesfrische wenigstens ebenso notwendig ist als das Turnen.

Wenn nun im Vorhergehenden das Ziel des Zeichenunterrichts in der Aufgabe, einen wesentlichen Bestandteil zur Herbeiführung der ästhetischen Bildung darzustellen, gesehen wurde, so dürfte der Hinweis nicht überflüssig sein, daß hierbei nur an das sogen. Freihand- oder Schönzeichnen gedacht wurde. Diesem zur Seite steht 1) das malende Zeichnen, 2) das geometrische und perspektivische. Was unter dem letzteren (Linear-, Zirkelzeichnen etc.) zu verstehen sei, braucht nicht weiter auseinandergesetzt zu werden. Es steht in engster Verbindung mit der Mathematik und findet im Anschluß an diese einen den Zwecken der Erziehungsschule angemessenen Betrieb. Das malende Zeichnen wird in anderen Unterrichtsgegenständen, wo es nur am Platz ist, fleißig geübt, z. B. in der Naturkunde, in der Geschichte, in der Geographie u. s. w. Es dient hier zur bewußten Erzeugung und Durchbildung von Raumvorstellungen, zur Klärung und Befestigung derselben. Durch das Zeichnen wird hier ein weit vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es Sprache oder Schrift liefern kann. Aber das malende Zeichnen ist immer nur ein formales Darstellungsmittel neben der Sprache und der Schrift, das sich mit diesem ganz in den Dienst des betreffenden Faches stellt. Hierin unterscheidet es sich durchaus von dem Freihandzeichnen, welches einen eigenen Zweck, die Bildung des Geschmacks, verfolgt und hierfür einen besonders gearteten Inhalt beansprucht.

Worin besteht derselbe? Dieser Aufgabe haben wir uns nunmehr zuzuwenden; sie kann nur gelöst werden im Hinblick auf das Ziel, welches wir dem exakten oder dem Schönzeichnen gesteckt haben. Wollen wir den Schönheitssinn der Jugend ausbilden, so dürfen nur schöne Formen vorgeführt werden. Wie die sittliche Erziehung, so kann auch die ästhetische nur herbeigeführt werden durch das Vorführen wertvoller Muster. Wo finden wir dieselben? In dem ungeheuern Schatz, welchen unser Volk im Lauf der Jahrhunderte aufgespeichert hat, sei es aus eigener erfinderischer Kraft, sei es in der Nachahmung und in der Fortbildung fremder Muster. Die Thatsache der Befruchtung der national künstlerisch schaffenden Phantasie weist uns auf die Wurzeln unserer Kunstbethätigung hin, auf die Anfangspunkte, von denen unsere mitteleuropäische Kultur überhaupt ihren Ausgang genommen. So werden wir, unsere Blicke

rückwärts wendend, nach Rom, von hier nach Hellas, von da in den Orient und nach Ägypten, dem uralten Kultursitz, geführt. Eine großartige Aufspeicherung ästhetischer Formen in den verschiedenen Epochen, in der verschiedenartigsten Gestaltung bei den einzelnen Völkern, auf deren Schultern stehend wir fortbauen. Wie das geistige Leben eines Volkes und einer Epoche sich am deutlichsten in der zeitgenössischen Litteratur offenbart, so spiegelt sich der ästhetische Sinn jedes Zeitalters in dem künstlerischen Schaffen, in den Erzeugnissen der bildenden Kunst klar wieder. Und wie durch die Beschäftigung mit der klassischen Litteratur der Zögling in die Laut- und Schriftsprache eingeführt wird, so wird der Zögling durch die Bethätigung auf dem Gebiet der darstellenden Kunst mit der Kunstformensprache bekannt gemacht.

Hierin liegt das Stoffgebiet für den Zeichenunterricht eingeschlossen. Es kann kein anderes sein als eine Sammlung klassischer Typen und Symbole der darstellenden Kunst, die sich mit dem Gange der geschichtlichen Entwicklung aufs mannigfaltigste aus- und umbildeten.

Aufgabe des Lehrers wäre es nun, in diese gewaltige Masse Ordnung zu bringen und eine bestimmte Reihenfolge nach gewissen Gesichtspunkten aufzustellen. Denn es kann unmöglich dem Belieben des einzelnen überlassen bleiben, je nach Laune und Liebhaberei bald dahin bald dorthin zu greifen und nur zuzusehen, daß hinsichtlich der Technik dem Leichterem etwas Schwereres folge, damit ein sogenannter „lückenloser Fortschritt“ entstehe. Wer sich dabei beruhigen kann, beweist, daß er dem Zeichenunterricht ein sehr niedriges Ziel steckt, nämlich wesentlich die Erwerbung manueller Fertigkeit, die in dem Ausstellen schöner Bildchen ihren Höhepunkt findet, aber an ästhetischer Bildung und künstlerischer Einsicht, sei es auch nur in ganz elementarer Sphäre, sehr viel — wenn nicht alles zu wünschen übrig läßt. Wer aber die manuelle Fertigkeit nur als Mittel zum Zweck betrachten lernt, wird bald herausfinden, daß es nur einen Weg geben kann, auf welchem mit einiger Sicherheit das verständnisvolle Genießen der Kunstformen herbeigeführt werden kann, und dies ist der historische Gang.

Ein Zeichenwerk der neueren Zeit (von Menard, Neuwied) will diesen Weg verfolgen, allerdings in einer Auffassung, die ich nicht billigen kann. Es entwickelt nämlich den Plan, die Reihenfolge festzuheften an den Entwicklungsgang der einzelnen Künste, wie er sich etwa im Kopfe Sempers krystallisiert hat, also zuerst Textil-, dann Gerätekunst; dann in aufsteigender Reihe Baukunst, Plastik und Malerei. Diese fünf Entwicklungsstufen der darstellenden Kunst sollen für die Erteilung des Zeichenunterrichts in allen Schulen maßgebend sein, welche denselben zur Vervollständigung der sogen. allgemeinen Bildung benutzen.

So sehr wir mit dem Grundgedanken übereinstimmen, welcher diese Anordnung hervorgerufen hat, so wenig können wir der ge-

gebenen Ausführung beipflichten. Denn wenn auch i. a. zugestanden werden kann, daß jene Reihenfolge der historischen Entwicklung soweit entspricht, als immer eine Seite der bildenden Kunst in den Vordergrund tritt und zu bestimmter Zeit zu einer gewissen Höhe der Ausbildung aufsteigt, so darf anderseits nicht übersehen werden, daß die genannten Künste doch in ihren Keimen und Fortgängen zusammen auftreten, ja daß sie häufig so aufeinander wirken, so aufeinander angewiesen, so zu einander gestimmt und berechnet erscheinen, daß man sie aus dieser Lebensgemeinschaft nicht trennen darf, will man nicht Gefahr laufen, Zusammengehöriges willkürlich oder nur mit einem Scheine der Berechtigung zu trennen. Ich greife ein Beispiel heraus: Wäre es wirklich gerechtfertigt, bei Bearbeitung der griechischen Kunstepoche Keramik, Baukunst, Plastik und Malerei so zu trennen, daß das thatsächliche Nebeneinander der Entwicklung sich in ein systematisches Nacheinander der Kunstformen auflöst? Gewiß nicht. Unser Unterricht wird dagegen den einzelnen geschichtlichen Perioden die Anschauung ihrer charakteristischen Monumente hinzufügen; sie wird den Reflex der großen Bewegung einer Zeit auf dem Gebiet des Geschmacks anschaulich vor Augen stellen und die geschichtlichen Perioden für sich als Grundlagen benutzen und nicht die einzelnen bildenden Künste gänzlich von einander reißen und die Geschichte jeder einzelnen für sich behandeln. Demnach schlagen wir vor, die unterrichtliche Einführung in das Gebiet der darstellenden Kunst in der Stufenfolge vorzunehmen, wie die geschichtliche Entwicklung unserer nationalen Kultur im weiteren Sinne sie aufweist. Damit ist die Reihenfolge und der Zusammenhang des Stoffes gegeben. Jede Weiterentwicklung, jede höhere Stufe hat ihre Wurzeln in der vorausgegangenen Periode.⁹⁾ Die Werke dieser höheren Stufe sind also nur ganz verständlich, wenn man die Vorbedingungen zu ihr recht erkannt hat. Auch für den Zeichenunterricht kann der kulturgeschichtliche Stufengang einen sicheren Führer abgeben. Wenn der Schüler diesen Gang, der mit der Kunst des Orients anhebt und durch Griechenland und Italien hindurch bis an die Gegenwart führt, in geordneter Weise durcharbeitet, wenn er den in diesen Gang eingeschlossenen Stoff, die klassisch-typischen Formen, beherrschen lernt, wird zugleich sein Kunstsinn in naturgemäßer Weise ausgebildet, soweit er sich mit Formen und Farben befaßt. Indem er die Werke der darstellenden Kunst, soweit es

⁹⁾ „Wenn irgendwo das Neuere nicht bloß nach dem Älteren, sondern auch aus dem Älteren folgt, und zwar nicht nur in Worten, sondern auch in Gedanken, Gefühlen und Darstellungsweisen; wenn man gleichwohl das Neuere früher und das Ältere erst von Hörensagen, dann mit vorgefaßten Meinungen später kennen lernt, — so ist die Folge erstlich, daß man das Neuere nicht versteht; zweitens, daß man das Alte durch eine gefärbte Brille sieht, indem man seine Einbildung in die Anschauung hineinträgt.“ Herbart. (Willmann, II, S. 156.) — „Zur vollen Würdigung des Gewordenen führt nur die möglichst vollständige Einsicht in das Werden.“ Eheberg, Vorrede zu F. Lists „Das nat. System der pol. Ökon.“

Mittel und Verhältnisse gestatten, nachbilden lernt, dabei das Auge im scharfen Sehen und richtigen Schätzen, die Hand in technischer Fertigkeit übend, erhält er die Mittel, um immer tiefer in das Wesen der Kunstformen einzudringen und seinen Geschmack zu bilden, zugleich wird in ihm die Freude und die Lust rege, welche die Betrachtung des Schönen in dem Beschauer zu wecken pflegt, und die Erhebung des Gemütes lernt er als etwas Beseligendes empfinden, aus welcher Stimmung auch schöne Entschlüsse und schöne Thaten entspringen.

Der Zeichengang der höheren Erziehungsschule hat also im kleinen, abgekürzt und auf das Typische zurückgeführt, den Stufengang der Entwicklung der bildenden Kunst darzustellen. Mit dem Gesinnungsunterricht zusammen umfaßt er in weiterem Sinn die ästhetische Darstellung der Welt, in welcher für unsern Zögling die Elemente der Charakterbildung eingeschlossen liegen. Aber während der Ausgangspunkt beider Reihen, der religiös-ethischen und der ästhetischen im engeren Sinn, der gleiche ist, insofern beide auf die Höhen Vorderasiens und die Niederungen Ägyptens hinweisen, so halten sie im Fortgang nicht gleichen Schritt. Denn der Höhepunkt der religiös-ethischen Entwicklung strahlt nieder von der Höhe Golgathas, während der Glanz ästhetischer Vollkommenheit vor allem die Akropolis umleuchtet. Was Griechenland und Rom der religiösen Bildung geleistet, kann wesentlich nur durch den Kontrast in der Seele des Zöglings wirken; um so wertvoller wird die Eintauchung in die ästhetische Bildung sein, wie sie namentlich auf griechischem Boden erwuchs.

Diese Eintauchung wird aber nur dann in wirkungsvoller Weise stattfinden, wenn die zeichnerische Darstellung aus der Breite und Fülle der Anschauung eines bestimmten Zeitalters herauswächst. Der Gedanke einer organischen Verbindung der Lehrfächer weist den Zeichenunterricht als Teil des Kunstunterrichts an die Geschichte. Zu ihr bildet derselbe eine notwendige Ergänzung. Denn das Bild eines bestimmten Zeitabschnittes würde einseitig und farblos sich gestalten, wenn nicht auch das den Schülern lebhaft vor die Seele gestellt würde, worin der Schönheitssinn der betr. Epoche sich äußerlich dokumentierte. Nun kann selbstverständlich nicht alles, was sich hier anbietet, gezeichnet werden. Selbst wenn nur das Hervorragende, das in gewissem Sinn Typische, herausgegriffen wird, dürfte der Mangel an manueller Fertigkeit häufig die zeichnerische Darstellung verbieten. Letztere muß sich innerhalb eines gewissen Könnens halten; sie ist an eine gewisse Fertigkeit der Hand gebunden, die zwar mit den Jahren außerordentlich gesteigert werden kann, aber doch an den Höhepunkten künstlerischen Schaffens gar bald ihre Grenze findet.

Nach der Idee unseres Gesamtplanes spielt aber auch die zeichnerische Nachahmung nicht die Hauptrolle. Diese ist der Auffassung der Kunstwerke, also der Anschauung und Besprechung derselben vorbehalten. Die Zeiten sind wohl vorüber, wo man unter

Geschmack bilden verstand über den Geschmack predigen. Denn nirgends ist bloßes Gerede so unnütz wie hier. Hohe Worte über das, was Schönheit sei, führen zu nichts, da die Schönheit nicht begriffen, sondern empfunden sein will. Zum Geschmack erziehen heißt also schöne Formen in bestimmter Reihenfolge und Zusammengehörigkeit vor die erkennende Anschauung bringen.¹⁰⁾ Dies ist die Hauptsache. Tritt nun zu dieser intensiven Anschauung ein planmäßig geordneter Zeichenunterricht hinzu, welcher dem technischen Können der Schüler sich anpaßt und die gewonnenen Anschauungen im Bilde festhält, so kann man wohl auf einigen Erfolg in der ästhetischen Ausbildung der Zöglinge rechnen.

Ob der Anschauungskursus mit dem Geschichts- oder mit dem Zeichenunterricht verbunden werden soll, ist keine Frage prinzipieller Art. Ich übergehe sie daher. Ebenso lasse ich mich auf eine Erörterung, wie viel Stunden diesem Kunstunterricht zuzuweisen seien, nicht ein und betone nur als selbstverständlich, daß, wenn die Notwendigkeit desselben für die ästhetische Ausbildung zugestanden, wenn er als organisches Glied des Lehrplans anerkannt wird, derselbe bis zum Abschluß der Gesamtbildung fortgeführt werden muß. Empfehlen dürfte es sich, wenn dem Zeichenunterricht wöchentlich 3 Stunden, jedesmal 1½, zugewiesen würden. Die nötige Zeit aber wird sich finden, sobald die Reform des Sprachunterrichts durchgeführt ist, d. h. wenn einmal Ernst gemacht worden ist mit den Vorschriften des ministeriellen Lehrplans vom Jahr 1882, vor allem mit denjenigen, welche die Einführung der Schüler in den Gedankeninhalt der Schriftsteller fordern und das grammatische Pensum nur als Mittel zum Zweck angesehen wissen wollen.

Welche Grundlinien endlich für die Bearbeitung des Stoffes im Zeichenunterricht maßgebend sein müssen, ergibt sich zum Teil aus dem Voranstehenden von selbst. Doch seien die Hauptpunkte in wenigen Strichen noch skizziert.

¹⁰⁾ Dr. Rud. Menge, Der Kunstunt. im Gymnasium. Langensalza 1880. Derselbe, Gymnasium u. Kunst. Päd. Studien von Rein, 1. Folge, Heft 12. Derselbe, Wie läßt sich der Unt. im Gymnasium anschaulicher gestalten? N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. II. 1881. 4. Derselbe, Einführung in die antike Kunst. Leipzig 1885. Dr. E. Wagner u. H. Eyth, Vorlagen aus dem Gebiete des klass. antik. Ornaments für den Freihandzeichenunt. 80 Tafeln. Karlsruhe 1887, nebst „Erläuterungen“. Karlsruhe 1888. Ziemssen, Die Kunst im Dienst der Klassiker-Lektüre. Neustettin. Hübner-Trams, Die bildende Kunst im Gymnasial-Unterricht. Berlin 1880. Liebrecht, Kunstgeschichtlicher Anschauungsunt. Elberfeld 1886. Heine, Referat für die Direktorenkonferenz in Schlesien über Anschauungsunterricht. Schlie, Über Einführung der Kunstgeschichte in den Lehrplan der Gymnasien. Rostock 1875. Zetter, Über das Studium der Kunstgeschichte und dessen Bedeutung für Gymnasien. Graz 1874, S. 13f. Stark, Der Unterricht der Kunstgeschichte etc. Heidelberg 1878, S. 25. Derselbe, Kunst und Schule. Jena 1848. Derselbe, Darmstädter Schulzeitung, Jahrg. 1871. Dr. H. von Brunn, Archäologie und Anschauung. München 1885.

Die Kunst hat die Natur und ihre aus dem Reich der Ideale gegriffenen Schöpfungen in Säle, Schränke und Mappen gebracht; aber um die Natur in der Kunst und die Kunst in der Natur zu begreifen, muß der Schüler lernen, als gäbe es keine Kunst. Der unmündige Mensch muß zu seiner Bildung i. a. den Weg der Gesamtheit gehen, nur unter methodischer Leitung und Ausscheidung der mancherlei Abwege. Dieser Weg ist aber in bezug auf das Zeichnen der von der Sache zum Bilde, als dem Zeichnen der Sache. Der Zeichenunterricht verfährt demnach naturgemäfs, nicht, wenn er die verschiedenen Formen, deren sich die Kunst bemächtigte, vorzeichnet und nachzeichnen läßt und, wenn's hoch kommt, sie dann gelegentlich an wirklichen Körpern nachweist; sondern wenn er die Hauptformen an den Kunstprodukten selbst oder an guten Modellen vorführt, dieselben genau anschauen und auffassen läßt und dann eine Bildform davon abzieht. Diese wird sodann zeichnerisch eingeübt, nachdem der Schüler über das Was der Aufgabe und über ihre Lösungsweise sich klar und bestimmt zu äufsern vermag. Ist sodann eine Gruppe zusammengehöriger Kunstgegenstände in solcher Weise bearbeitet worden, treten Vergleichen zwischen denselben auf, um die typischen Elemente, aus denen sich die Kunstformensprache einer bestimmten Epoche zusammensetzt, scharf herauszuheben. Wenn ihre Verbindung und ihre Zusammensetzung zu freien Gebilden der Kunst aufgezeigt worden ist, so fühlt sich der Schüler auch zu eigenen Versuchen, neue Kombinationen mittelst der Phantasie vorzunehmen, aufgefordert und befähigt. So schließt sich an die Realstufe unmittelbar die Idealstufe des Zeichnens an. Erstere behandelt das wirkliche Kunstobjekt nach allen Teilen und Seiten hin; letzteres fordert das selbstthätige Erfinden, selbstverständlich innerhalb der Kreise, welche vorher der Phantasie befruchtenden Stoff geliefert haben. Gleichwie das Selbsterdichten einer Erzählung (Aufsatz), das Selbstsuchen des Beweises für einen geometrischen Lehrsatz, das Selbstfinden eines Weges zur Lösung einer arithmetischen Aufgabe ungleich mehr bildet, als das bloße Nacherzählen, Nachbeweisen, Nachrechnen — also steht auch das selbstthätige Erzeugen von Gebilden ungleich höher, als das bloße Anschauen, Einprägen und Wiedergeben der von außen vorgehaltenen. Denn es ist der vorzüglichste Beweis für die vorgeschrittene Geschmacksbildung; es erhebt zugleich den Schüler zum Bewußtsein des Strahles der göttlichen Schöpfungskraft, welcher ihm in der Phantasie mitgeteilt ist. Dieses Bewußtsein wiederum veredelt des Schülers Gemüt, giebt ihm Vertrauen zu sich selbst und erzeugt in ihm das Gefühl menschlicher Würde.

So ahmt der eben beschriebene Gang den Weg der Natur nach: Vom Angesehen zum Gedachten, von der Erscheinung zum Gesetz und von hier zu selbstthätiger Verwendung der gewonnenen Kraft.

Da aber alles auf der Festigkeit des Fundaments beruht, und alle weiteren psychischen Gebilde durch den Klarheitsgrad der ge-

wonnenen Anschauungen bedingt sind, so möchte ich noch auf einen Punkt besonders hinweisen, welcher auf dem Gebiet der Naturkunde schon längst anerkannt, auch für unser Fach maßgebende Bedeutung besitzt. Es handelt sich hierbei um eine wohl geordnete Ausbeute des heimatlichen Anschauungsmaterials. Wie die Heimat nach der technologischen, industriellen und naturkundlichen Seite hin zu durchforschen ist, um alles für die unterrichtliche Anschauung Verwertbare herauszusuchen und in den betreffenden Unterrichtsgang einzustellen, so muß auch nach der künstlerischen Seite hin alles das, was die Heimat Wertvolles bietet, der Anschauung der Schüler zu geeigneter Zeit nahe gebracht werden, teils um fremde, entlegene Objekte, die sich der unmittelbaren Betrachtung entziehen, zu beleuchten, teils um die Entwicklung der vaterländischen Kunst an sie anzuknüpfen. Hierbei können die Aufzeichnungen der Kunstdenkmäler, wie sie gegenwärtig in vielen Gegenden unseres Vaterlandes besorgt werden, gute Unterstützung bieten.

Endlich noch ein Wort über die Möglichkeit, einen Zeichengang, wie er im Vorstehenden im engen Anschluß an den Kunstunterricht gefordert wird, als Klassenunterricht durchzuführen. Auf den ersten Blick möchte an der Möglichkeit gezweifelt werden. Die verschiedene Begabung der Schüler kann ja in jedem Fach Schwierigkeit bereiten, im Zeichenunterricht aber dürfte sie als ein unübersteigliches Hindernis erscheinen. Und doch ist dies nicht so. Man muß sich allerdings von dem weitverbreiteten, aber darum noch keineswegs wahren Wort losmachen, als sei das Zeichnen nur für sogenannte Talentvolle. Zunächst erinnere ich an einen Satz Jacotots: „Jedermann hat die zum Zeichnen erforderliche Intelligenz; aber nur wenige wollen sich die Mühe geben, die Augen aufzuthun.“ Wir fügen hinzu: Und die Hand zu gebrauchen. Ohne Zweifel kann bei rechter Führung und methodischer Entwicklung der dem Menschen innewohnenden Kunstkräfte jeder zeichnen lernen, wenn auch gern zugestanden werden soll, daß der eine mehr Geschick entwickelt als der andere, und daß er infolgedessen eine höhere technische Vollen- dung sich aneignen kann als der andere. Mathematik kann jeder lernen, aber es giebt bevorzugte mathematische Köpfe; Zeichnen kann jeder lernen, aber es giebt bevorzugte zeichnerische Talente. Kämen diese nun nicht zu kurz, wenn sie gezwungen würden, in dem geschlossenen Gang des Klassenunterrichts sich dem Durchschnitts- maß zu fügen, das hier wie überall den Fortgang bestimmt? Gewiß nicht, wenn der Lehrer es versteht, zu individualisieren, d. h. hier den technisch Vorgeschrittenen schwierigere Aufgaben zu stellen, die sich selbstverständlich in den Rahmen der jeweiligen Kunstperiode einfügen. Innerhalb einer solchen wird immer von der Betrachtung eines Gesamtkunstwerks, wie z. B. eines Tempels, einer romanischen Kirche etc. ausgegangen und von da zu den einzelnen Bestandteilen geschritten. Hierbei ist es nicht schwer, aus dem Reichtum der vorliegenden Formen verschieden schwierige Aufgaben auszuwählen,

welche sich der Begabung der verschiedenen Schüler anschließen. Der Fortschritt bleibt gemeinsam in der Anschauung und Auffassung, die Differenzierung tritt ein bei der zeichnerischen Nachbildung. Dieselbe wird naturgemäfs nach oben hin immer mehr zunehmen, obwohl der Gruppenunterricht herrschend bleibt, der Einzelunterricht immer nur als Ausnahme bis zuletzt erscheinen sollte.

Besonders beanlagten Schülern wird ja ferner in der häuslichen Beschäftigung Gelegenheit geboten, die im Schulunterricht empfangenen Anregungen weiter zu verfolgen; besonders auch sich an das landschaftliche Zeichnen zu wagen und nachdem gute Vorbilder — wie vor allem die Fr. Prellerschen Skizzen sie darbieten — kopiert sind, eigene Versuche nach der Natur zu machen. — Wer so weit gelangen kann, die Schönheiten der Natur in Skizzen festzuhalten, auf seinen Reisen nicht Tagebücher zu schreiben, sondern solche zu zeichnen, dem wird damit eine Quelle hohen Genusses eröffnet, insofern ihm das Auge in einer Weise für die landschaftliche Schönheit aufgethan wird, wie es auf anderem Wege kaum zu erreichen sein dürfte; ähnlich wie dem, der als mitwirkendes Glied in einem Orchester die Schöpfungen unserer grofsen Musiker kennen lernte, ein weit intensiverer Genufs und tieferes Verständnis der Tonwerke eröffnet wird. Dies der bleibende Gewinn, wenn auch die Fertigkeit selbst später aus Mangel an Übung der Hand verloren gehen sollte.

So tritt am Schluß noch einmal der höchste Zweck, den der Freihand-Zeichenunterricht im Gymnasium zu verfolgen hat, klar und deutlich hervor: Er soll eine feste Grundlage für die ästhetische Ausbildung der Zöglinge nach der Seite der darstellenden Kunst hin gewähren und eine notwendige Ergänzung zum Geschichts- und litteraturkundlichen Unterricht ausmachen.

Nur allgemeine Grundzüge konnten und sollten hier gegeben werden. Denn die Ausführung im einzelnen, vor allem die genaue Feststellung des Ganges, ist erst dann am Platz, wenn über die grundlegenden Fragen Einigkeit erzielt wurde. Dafs diese aber zunächst in den Vordergrund geschoben werden, erscheint deshalb nötig, weil über Ziel, Einordnung, Ausdehnung und Betrieb des Zeichenunterrichts, über seine Teilung in malendes, geometrisches und exaktes Zeichnen und das Ineinandergreifen dieser Teile die Meinungen noch sehr weit auseinandergehen. Ist doch die Zahl derjenigen nicht gering, welche den Zeichenunterricht für ziemlich wertlos erachten, weil sie vielleicht selbst in ihrer ästhetischen Bildung so vernachlässigt sind, dafs sie nicht einmal einen Stich von einer Lithographie zu unterscheiden wissen, oder weil sie nur einen in alten Geleisen sich fortbewegenden Zeichenunterricht kennen gelernt haben, der seinen Höhepunkt in der Ausstellung hübscher Bildchen sah, ohne danach zu fragen, wie sie zustande gekommen. Andere wieder, wie Schrader in Halle¹¹⁾, erkennen den Wert des Zeichenunterrichts

¹¹⁾ Dr. W. Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. 3. Aufl., S. 263. Berlin 1889.

wohl an, malen aber sogleich das Überbürdungsgespens an die Wand, um den modernen Eindringling abzuschrecken. Letzterem geht es eben wie dem Dichter bei der Teilung der Erde. Alles ist vergeben, alle Plätze sind besetzt durch selshafte Leute, von denen keiner auch nur ein Stückchen rücken und Platz machen will. Aber ohne das ist freilich kein Raum zu schaffen. Deshalb muß vor allem die Notwendigkeit, den nötigen Platz dem Zeichnen zu gewähren, allgemeiner durchdringen und die Überzeugung sich festsetzen, daß das neu eingeführte Bildungsmittel reichlichen Ersatz für das etwa Zurückgedrängte bietet.

In den Volksschulen Preussens und anderer deutschen Staaten ist der Zeichenunterricht seit den siebziger Jahren obligatorisch geworden nach langen Kämpfen. Hierbei war Ausschlag gebend der praktische Nutzen, gradeso wie in den Realschulen. Für die Gymnasien fällt der Utilitätsstandpunkt nicht ins Gewicht; hier stehen ideelle Gesichtspunkte im Vordergrund. Leider pflegen dieselben aber im Leben von geringerem Einfluß zu sein. So erklärt es sich, daß das Gymnasium bis jetzt nur in den unteren Klassen den Zeichenunterricht eingestellt hat.

Oder hinge dies mit der Unklarheit zusammen, welche Aufgaben derselbe in den oberen zu erfüllen habe? Wenn nur mechanisch kopiert werden soll, dann möge er allerdings ausgeschlossen bleiben, weil es verlorene Zeit ist. Aber dies wird im Ernst doch niemand wollen. Ein Blick in die Geschichte des Zeichenunterrichts könnte davor warnen. Denn sobald derselbe von den Philanthropisten, die zuerst in ihren Anstalten das Zeichnen pflegten und zwar im Dienste der ästhetischen Ausbildung, in die Betrachtung der Pädagogen gerückt war, bricht der Streit zwischen den beiden Grundverfahrungsweisen aus: der Streit, ob nach dem Runden gezeichnet, oder Vorlagen kopiert werden sollen. Die erste Periode des Zeichenunterrichts, welche von Pestalozzi bis auf Otto reicht, zeigt den Kampf zwischen dem Zeichnen geometrischer Figuren ohne genügende Berücksichtigung der Körper und das Modellzeichnen mit Verwerfung alles Zeichnens nach Vorlagen. Die Versöhnung der feindlichen Richtungen wird in der pädagogischen Zeichenlehre von Otto angestrebt, aber in Wirklichkeit nicht erreicht. Denn in der zweiten Periode des Zeichenunterrichts von Otto bis auf Stuhlmann wird der Kampf erneuert. Das Körperzeichnen erhält neuen Aufschwung durch französischen Einfluß seitens der Gebrüder Dupuis in Paris, während dem gegenüber das Kopieren von einer Reihe von Männern aufrecht erhalten wird, welche die Bildung des Geschmacks mit Hilfe guter Vorlegeblätter erstreben, im Gegensatz zu denen, welche vor allem die Ausbildung des Auges im perspektivischen Sehen und die Einsicht in die perspektivischen Gesetze bezwecken. In beiden Perioden vertreten Norddeutsche letzteren Standpunkt, welcher das Intellektuelle in den Vordergrund stellt, während die Richtung auf die Geschmacksbildung und die Betonung derselben in Süddeutschland ihre bedeutendsten

Vertreter findet. Gewiß nicht zufällig. Und ebenso hat es seine tieferen Gründe, wenn mit der Wiederaufrichtung des Reiches ein Wiederaufleben heimischer Kunst — vor allem sichtbar auf dem Gebiete des Kunsthandwerks — hervortritt, und wenn von hieraus wieder eine größere Aufmerksamkeit und wärmere Pflege dem Gebiet des Zeichenunterrichts zugewendet wird. So wie der philologische Unterricht auf den Gymnasien von dem jeweiligen Betrieb der Philologie auf den Universitäten beeinflusst wird, wie der Religionsunterricht die stärkste Einwirkung seitens der theologischen Richtungen erfährt, so tritt auch der Zusammenhang mit den nationalen Zeitströmungen auf dem Gebiet der Kunst deutlich hervor.

Dieselben sind dem Zeichenunterricht äußerst günstig; und auch die sich bekämpfenden feindlichen Richtungen, die Humanisten und Realisten, finden sich zusammen in der gemeinsamen Forderung, den Zeichenunterricht zu einem integrierenden Bestandteil des höheren Unterrichts zu gestalten. Nur wollen die einen unser Fach als formales Darstellungsmittel in den Dienst der Unterrichtsfächer stellen, während die anderen neben dieser Aufgabe zum Zweck einer allgemeinen Menschenbildung dasselbe als ein wesentliches Mittel zur ästhetischen Ausbildung betrachten. Auf letzteren Standpunkt habe ich mich gestellt. Möchte es mir gelungen sein, Sie von der Richtigkeit desselben zu überzeugen!

Das Ergebnis seines Vortrages hatte der Redende in folgenden Sätzen zusammengefaßt:

I. 1. Das Ziel der Erziehung — Ausbildung eines moralischen Charakters — wird am sichersten durch vielseitige Veranstaltungen erreicht. Zu diesen gehört nicht in letzter Linie die Pflege des ästhetischen Sinnes.

2. Eines der wesentlichsten Mittel, die ästhetische Bildung als notwendige Ergänzung der moralischen zu besorgen, ist der Freihandzeichnenunterricht. Sein Zweck ist demnach: Bildung des Geschmacks. Derselbe wird erreicht durch eingehende Pflege des Auges und der Hand.

(Vor und neben dem Freihandzeichnen geht das sogenannte malende, sowie das geometrische und perspektivische Zeichnen her. Ersteres wird in einer Reihe von Unterrichtsfächern angewendet [Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften]; letzteres steht in enger Verbindung mit der Mathematik.)

II. 3. Mit Rücksicht auf den obersten Zweck des Freihandzeichnens benutzt der Unterricht als Übungsstoff die klassischen bez. typischen Formen der darstellenden Kunst, ähnlich wie der Litteraturunterricht den Zögling an den Klassikern der Vergangenheit nährt.

4. Diese Formen werden nicht in regelloser Willkür geboten — oder etwa nur nach dem Gesichtspunkt des Fortschritts vom Leichterem zum Schwereren — sondern an der Hand der historischen Reihenfolge in zusammenhängenden Stilgruppen und im Anschluß an die Geschichte.

III. 5. Bei der Behandlung empfiehlt es sich, von dem Ganzen des Kunstwerks auszugehen und von da zu den Teilen herabzuschreiten. Das heimatkundliche Anschauungsmaterial ist hierbei aufs sorgfältigste zu berücksichtigen. Nach der Vertiefung in eine zusammengehörende Gruppe von Kunstgegenständen möge die Besinnung auf die ihnen gemeinsame Formensprache folgen.

6. Der zeichnerischen Darstellung gehe immer die genaue Auffassung der bezüglichen Formen voraus. Neben dem Kursus, welcher der Nachzeichnung dient, gehe ein Kursus her, welcher nur der Anschauung von Kunstwerken, Modellen, Zeichnungen usw. gewidmet ist. In letzterem Falle findet Klassenunterricht statt, im ersteren Gruppen- bzw. Einzelunterricht. Aus der Menge der Objekte, welche angeschaut wurden, wird dasjenige zur Nachzeichnung ausgewählt, welches der technischen Fertigkeit der einzelnen Schüler entspricht.

IV. 7. Der Unterricht ist bis Prima einschliesslich obligatorisch. Es empfiehlt sich, denselben in 3 Stunden wöchentlich, jedesmal $1\frac{1}{2}$, zu erteilen.

Übersicht.

Das Zeichnen im Gymnasium.

A. Malendes Zeichnen.	B. Geometr. und perspektivisches Zeichnen in Verbindung mit der Mathematik.	C. Freihandzeichnen in Verbindung mit der Geschichte.
Zweck: Klärung u. Befestigung der Vorstellungen. Das Zeichnen erscheint als formales Darstellungsmittel neben Sprache und Schrift. Es findet Anwendung namentlich in Geschichte, Geographie u. Naturwissenschaft.	I. Anschauungskursus.	
	II. Darstellungskursus.	
	Zweck: Bildung des Geschmacks.	
	Stoffgebiet: Die darstellende Kunst in ihren verschiedenen Zweigen.	
	1. Älteste Geschichte: Ägyptische, Assyrisch-Babylonische Kunst.	
	2. Griechische Geschichte: Griechische Kunst.	
	3. Römische " : Römische "	
	4. Deutsche " : Deutsche "	
	1. Altchristliche, 2. Romanische, 3. Gotische Kunst, 4. Renaissance.	

An diese Schlufssätze wurde die dem Vortrage folgende Verhandlung angeknüpft. In dieser trat allgemeine Übereinstimmung über die hohe Bedeutung des Zeichenunterrichts hervor; zu einzelnen Punkten des Vortrages wurden auch abweichende Meinungen geäußert.

1. Einige Teilnehmer der Versammlung (Professor Dr. Lothar Meyer-Tübingen, Professor Dr. Menge-Halle, Gymnasiallehrer Hornemann-Hannover) sprachen sich dahin aus, die Bildung des Auges und der Anschauung sei der Bildung des Geschmacks nicht unterzuordnen, sondern als gleichberechtigter zweiter Hauptzweck neben dieser anzuerkennen, wie in den Grundsätzen des Vereins

deutscher Zeichenlehrer geschehen sei. Vergl. auch die oben S. 10 angeführte Äußerung Bäumlers.

2. Es wurde hervorgehoben (von Direktor Dr. Frick-Halle und Gymnasiallehrer Hornemann), daß die ägyptische und die assyrisch-babylonische Kunst nicht in demselben Sinne klassisch sei wie die griechische und römische und höchstens als Vorstufe für letztere kurz berührt werden könne. Überhaupt sei der kunstgeschichtliche Stoff, den die Übersicht enthalte, zu umfangreich. Der geschichtliche Rückblick müsse im wesentlichen auf die römisch-griechische Kunst beschränkt werden; auch für die altchristlichen, die romanischen und gotischen Formen sei nur wenig Raum auf der Schule. Damit seien auch die Grundsätze des Vereins deutscher Zeichenlehrer in Übereinstimmung.

Zu dem siebenten Schlußsatz wies Professor Dr. Rein auf den Lehrplan der Großherzoglichen Friedrichsschule in Karlsruhe hin, der unter Leitung des Oberschulrats Dr. Wagner von 1867—1875 in Geltung war. Der Zeichenunterricht wurde in drei Stunden wöchentlich erteilt; er war allerdings nur bis Ober-Tertia einschließlic obligatorisch, wurde aber fortwährend freiwillig von sämtlichen Schülern besucht. Der Lehrgang berücksichtigte das kunstgeschichtliche Prinzip.

Die wöchentlichen Stundenzahlen des Gymnasiums waren von Quinta bis Prima die folgenden:

Fächer	Quinta		Quarta		Unter-Tertia		Ober-Tertia		Unter-Sek.		Ober-Sek.		Unter-Prima		Ober-Prima	
	Winter	Sommer	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.	W.	S.
Religion . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Latein	9	9	8	9	7½	8	8	7½	7½	7½	7½	7½	7	7	7	7
Griechisch . .	—	—	—	—	5½	5	5	5½	5½	5½	5½	5½	6	6	6	6
Deutsch . . .	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	4
Französisch .	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
Englisch . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2
(facultativ)																
Arithmetik .	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	}	3		3
		ohne Haus-Aufg.														
	seit Weihn.	geom.	Zeichn.													
Geometrie . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3		3		3
Geschichte . .	2	2	2	2	2	2	2	2		3		3		3		3
Geographie .	2		2		1		1									
Naturgesch.u.																
Naturlehre	—	1	1	1	1	1	1	1	2		2		2		2	
									Physik				Chemie		Physik der Erde	
Psychologie																
u. Logik. .	—	—	—	—	—	—	—	—					1	1	1	—
Freihand-																
zeichnen . .	3		3		3		3		3		3		3		3	
(facult. v. II an)																
Singen	1		1		1		—		—		—		—		—	
	in je zwei halben Stunden.															
Turnen	2		2		2		2		2		2		2		2	
Summa . .	29	30	31	32	34		34		37		36		36		36	

Der Lehrgang im Freihandzeichnen war von Quinta bis Prima in folgender Weise geordnet:

	Wintersemester.	Sommersemester.
Quinta	Zeichnen n. Vorlagen; Pflanzenblätter, einfaches vegetabilisches Ornament, ab und zu mit etwas Farbe.	Zuerst 6 Stunden Vortrag über den griech. Tempelbau, über die dor. und ion. Stilformen; dann Zeichnen nach Vorlagen v. klass. griech. Ornament; ab und zu mit Farben.
Quarta	Klass. griech. Ornament.	Vortrag über griech. Gefäßformen. Zeichnen v. griech. Ornament.
Unter-Tertia	Vortrag über griech. Corinth. Formen und über röm. Stil (ca. 6 Stdn.). Klass. griech. und röm. Ornament.	Menschliche Körperformen n. Vorlagen (nachdem in der Naturgeschichtsstunde die menschl. Körpermasse besprochen waren).
Ober-Tertia	Menschliche Körperformen n. Vorlagen.	Köpfe nach Vorlagen.
Unter-Sekunda	Einige Stunden Vortrag über altchristlichen u. muhamed. Stil in Architektur u. Ornament. Zeichnen von verschiedenen Ornamenten mit Schatten nach Gyps.	Einige Stunden Vortrag über d. roman. Stil. Landschaftszeichnen nach Vorlagen und nach der Natur.
Ober-Sekunda	Landschaft, z. Teil m. Wasserfarben, nach Vorlagen. Einige Stunden Vortrag über gotischen Stil.	Landschaft mit Wasserfarben, zum Teil nach der Natur.
Unter-Prima	Köpfe und Körperformen n. d. Antike, nach Vorlagen (z. Teil großen Photograph.) mit Kohle und Kreide.	Dass. nach Gyps; nach antiken Büsten und nach Vorlagen. Gelegentliche Unterweisung in der feineren Proportionslehre.
Ober-Prima	Dasselbe. Einige Stunden Vortrag über ästhetische Grundbegriffe.	Dasselbe.

Über die dem Zeichnen zuzuweisende Stundenzahl schon jetzt einen bestimmten Beschluss zu fassen, lehnte die Versammlung ab.

Anhang.

Bibliographie der Einheitsschule.

(Fortsetzung zu Heft I und IV.)

Von

F. Hornemann,

ordentl. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Vorbemerkung. Indem ich denjenigen Herren, welche mich durch Übersendung oder Nachweisung von Schriften über die Einheitsschule bzw. durch Besprechungen derselben unterstützt haben, meinen verbindlichsten Dank sage, möchte ich die Bitte wiederholen, mir auch fernerhin zur Ergänzung und Fortführung der Bibliographie helfen zu wollen. Leider sind die folgenden Angaben namentlich in betreff der Tagesblätter und Zeitschriften unvollständig.

100. **Dr. G. Glogau, Ziel und Wesen der humanistischen Bildung.**
Zürich, Cäsar Schmidt, 1881. 38 S. 8.

Das Zentrum der Humanität ist die Einsicht, daß der Mensch nur in Jahrtausende langer Anspannung zum Menschen geworden ist; humanistische Bildung bedeutet das volle Verständnis des Menschentums als eines ewig werdenden Organismus und daneben die Aufforderung, durch Erkenntnis und Thatkraft dessen von Anbeginn gesetzte Keime zu immer vollerer und zarterer Entfaltung zu bringen. Darin ist die Erkenntnis der Natur und die Unterwerfung ihrer Kräfte unter den Dienst des Menschen mit eingeschlossen. Geschichtlicher Sinn und Sinn für das Allgemeine und Ganze des Menschentums ist es also, was not thut. Daher die hohe Bedeutung des philologischen Elementes, besonders der beiden klassischen Sprachen und Kulturen als der relativen Wurzeln der heutigen Bildung, im Schulunterricht; daher ferner die Notwendigkeit einer grundlegenden Allgemeinbildung vor der besonderen Fachbildung. Doch giebt es zwei über die Volksschule sich hinaushebende große Erziehungswege, die zu humanistischer Bildung führen: einen vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichen und für die humane Ausbildung wesentlich auf Geschichte und Litteratur des eigenen Volkstums beschränkten für diejenigen, welche sich lieber dem praktischen Leben zuwenden (Realschule), und einen vorwiegend philologisch-historischen für diejenigen, welchen ihre ökonomische Lage eine weiter gehende Bildung erlaubt, und in denen ein reiches theoretisches Interesse schon im Vaterhause angeregt wurde (Gymnasium). So entwickelt Glogau die Grundprinzipien zu einem System des höheren Schulwesens, wie es auch der Deutsche Einheitsschulverein anstrebt; nur wäre vielleicht grössere Berücksichtigung zu wünschen für Montaignes Ausspruch: Es ist nicht ein Geist und nicht ein Körper, den wir erziehen sollen, sondern ein Mensch, und wir dürfen ihn nicht teilen.

101. **Dr. H. Planck, Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel**, Programm (Nr. 563) des Königl. Realgymnasiums in Stuttgart, 1888, 58 S. 4.

S. 11—13 werden die Gedanken des Deutschen Einheitsschulvereins im Anschluß an Moller (vergl. Bibliographie Nr. 90, Heft IV) als unausführbar zurückgewiesen. Aber bei der großen Verschiedenheit der dem Lateinischen thatsächlich zufallenden Stundenzahlen, zumal die Lehrziele gar nicht immer ebenso verschieden sind (vergl. Uhlig, Stundenpläne, S. 40 f.), läßt sich die Möglichkeit einer Verkürzung des Lateinischen in der von mir empfohlenen Weise doch nicht mit dem bloßen Hinweis auf Württemberg abweisen. Ferner hat sich in den Gymnasien der Provinz Hannover die von mir für die Einheitsschule gewünschte Vielheit der obligatorischen Fächer schon seit lange als nicht unmöglich erwiesen; sollte sie nun nicht um so mehr möglich sein, wenn Besserungen des Lehrplans und des Lehrbetriebes in dem Sinne des Einheitsschulvereins durchgeführt würden, auch wenn man hierin wie in allem Menschlichen das Ideal nicht völlig verwirklichen kann? Übrigens konnte Planck Heft IV der Schriften S. 21 f. und namentlich S. 47 ff. noch nicht berücksichtigen.

102. **Dr. W. Vollbrecht, Bericht über die zweite Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins in Kassel am 4. und 5. April 1888 in Fleckeisen-Masius, Jahrb. für Philol. und Pädag., 1888, S. 408—416 und 453—463.**

103. **Dr. O. Schröder, Offener Brief an den Herausgeber des „Deutschen Wochenblattes“.** Deutsches Wochenblatt, 1888, Nr. 27.

Kurze Verteidigung der Richtung des Deutschen Einheitsschulvereins. „Lassen Sie uns neben den sprachlich-humanistischen Elementen die mathematisch-physikalischen stärker als bisher betonen, und lassen Sie uns beides mehr intensiv als extensiv fördern, so wird uns solches alles zufallen. Und hat erst der Physiker mit dem Humanisten Frieden geschlossen, so haben wir auch die Einheitsschule der Zukunft. Der Tag dieses Friedens kündigt überall sich an.“

104. **Minor, Grundsätze und Möglichkeiten einer Schulreform.** Deutsches Wochenblatt, 1888, Nr. 32.

Der Verfasser erklärt die Frage der Einheitsschule für noch nicht genügend ausgereift, um mit einer zwangsmässigen Einrichtung nach einheitlichem Muster vorgehen zu können, und wünscht, daß Versuche gestattet würden mit denjenigen Formen der Einheitsschule, welche sich an die sechsklassige höhere Bürgerschule anlehnen. Namentlich steht er der Einheitsschule mit Gabelung nach schwedischem Muster günstig gegenüber. Über die Bedenken, welche derselben entgegenstehen, vergl. Heft IV der Schriften, S. 10 ff.

105. **Dr. Hasbach, Eine vorläufige Lösung der Realgymnasialfrage.** Deutsches Wochenblatt, 1888, Nr. 37.

Hasbach schlägt vor, am Realgymnasium von Obersekunda fakultativ Griechisch zu geben und dagegen denen, die es mitnehmen, das Französische teilweise zu erlassen. Also zu dem Notlatein des Realgymnasiums auch noch ein Notgriechisch! Und damit soll man „einen Maßstab“ erlangen für die Beurteilung der Hoffnungen, welche manche (Wer? Der Einheitsschulverein?) auf ein reformiertes humanistisches Gymnasium setzen?!

106. **F. Hornemann, Bericht über das zweite Vereinsjahr des Deutschen Einheitsschulvereins.** (Mit einer Besprechung der Verhandlungen der vorigjährigen Direktorenversammlung in der Provinz Schlesien.) Pädagogische Studien, herausgegeben von Professor Dr. W. Rein, 1889, 1. Heft.

107. **Dr. L. Bornemann, Offener Brief an Herrn F. Hornemann.**
Pädagogische Zeitung des Hamburg. Correspondenten, 13. Jan. 1889.

Ich bin dem Herrn Verfasser aufrichtig dankbar für seine eingehende Auseinandersetzung, vielleicht stehe ich ihm sogar noch etwas näher, und meine Überlegungen ruhen vielleicht doch mehr auf den Thatsachen, als er denkt. Ich stehe auf dem Standpunkte Magers (vergl. die Darstellung der Hauptgedanken desselben oben in Nr. II); dessen Gelehrten- und Bürgerschule wünsche ich unserer Volke beide in gleicher Vollkommenheit, glaube aber, daß beide sich nur dann völlig ihrem Zweck gemäß entwickeln können, wenn sie Organismen für sich bilden. Jede Vermischung führt zu gegenseitiger Störung; das tadele ich am Lehrplan und der heutigen Stellung des Realgymnasiums, das würde auch die höhere Bürgerschule verderben, wenn sie Vorstufe zur Gelehrtenschule werden wollte, wie der Ausschufs für Schulreform verlangte. Mit der begrifflich klaren Scheidung der Gelehrten- und der höheren Bürgerschule ist im ganzen auch dem praktischen Bedürfnis genüge geschehen. Denn es ist doch thatsächlich wahr (ich habe es nicht als Ideal bezeichnet), daß die Lebensstellung der Familie die Hauptgattung der Schule bestimmt, in welche die Kinder gehen sollen: die meisten Söhne studierter Eltern studieren wieder, die meisten nicht studierten Väter lassen ihre Söhne auch nicht studieren oder können es aus äußeren Gründen nicht. Für die Minderheit derer aber, die aus den Kreisen der Bürgerschule in die der Gelehrtenschule aufsteigen möchten, müßte m. E. durch Bürgerschulen mit humanistischen Nebenkursen gesorgt werden, ähnlich denen, welche der Herr Verfasser beschreibt. Denn natürlich sollen die gelehrten Stände von den übrigen Gebildeten nicht gleichsam kastenartig abgeschlossen sein. Ich habe in meiner Besprechung von Völckers auch dem Herrn Verfasser bekannten Buche in der Zeitschr. für neufranz. Sprache X, 2, Andeutungen über die Einrichtung und die Zahl solcher Anstalten an der Hand der Statistik gegeben; sie würden natürlich vorzugsweise in kleinen Städten nötig sein. — Mit dieser Auffassung glaube ich, wie ich oben in Nr. I angedeutet habe, auf dem Boden der Thatsachen zu stehen; die reine (lateinlose) Realschule wird sich, wenn den Mischformen nicht künstlich durch Berechtigungen geholfen wird, vermutlich von selbst so stark entwickeln, daß jene verschwinden. Dagegen würde die Einheitschule des Berliner Ausschusses meiner Meinung nach die klassischen Studien vernichten, also die Gelehrtenvorbildung auf ganz neue Grundlagen stellen. Insofern würde sie sich vom Bestehenden viel weiter entfernen als ich. — Übrigens scheint ja nach den jüngsten Berliner Vorgängen der Ausschufs für Schulreform nur in der Negation einig gewesen zu sein. (Vergl. oben Nr. I, S. 1 f.)

108. **Dr. H. Vaihinger, Naturforschung und Schule.** Eine Zurückweisung der Angriffe Preyers auf das Gymnasium vom Standpunkte der Entwicklungslehre. Köln und Leipzig, Albert Ahn, 1889, XII und 54 S. 8.

In der Einleitung S. VII ff. stellt der Verfasser ein Programm für eine Reform der Gymnasien auf, ohne die Grundzüge des Lehrplans derselben zu bekämpfen. Nach S. 44, Anm. 51, stimmt er hierin mit dem Deutschen Einheitsschulverein überein, dessen Bestrebungen, wie er sagt, alle Elemente zu einer gesunden Weiterentwicklung des Schulwesens enthalten. Vergl. auch Vaihingers Selbstanzeige in Görings Zeitschrift „Die neue Deutsche Schule“, Nr. 1. — Gegen Preyer vergl. außer Richters Entgegnung in der Münch. Allg. Zeitung (abgedruckt auch im Pädag. Archiv 1888, Heft 7) noch die Schrift „Auch ein Wort zu Naturforschung und Schule“. Jena, Fr. Mauke, 1888.

109. **Norddeutsche Allgem. Zeitung, 1889, Nr. 21.**

Besprechung der unter Nr. 108 angeführten Schrift Vaihingers. Es wird anerkannt, daß sich dessen Forderungen „auf dem Boden des Erreichbaren halten“.

- 110. Die Reform des höheren Schulwesens.** Separat-Abdruck aus Nr. 4 der Pädagog. Zeitung des Hamb. Corresp. vom 24. Februar 1889.

Eine einheitliche Mittelschule nach dem Lehrplane der jetzigen höheren Bürgerschule mit Dreispaltung auf der Oberstufe wird empfohlen als Mittel, alle an unserm Schulwesen hervortretenden Schäden zu heilen. An Stelle der jetzigen Gymnasien soll eine Schulform treten, in der das Lateinische von 77 auf 36, das Griechische von 40 auf 24 Stunden herabgesetzt, das Französische von 21 auf 43 Stunden erhöht wird, und doch soll „das Endziel fast völlig unberührt gelassen werden“!?

- 111. Max Schneidewin, Zur Frage der Einheitsschule.** National-Zeitung, 1889, Nr. 182.

Besprechung von Heft I und II unserer Schriften, welche schließt: „Die Einheitsschulbewegung ist, alles in allem, gut im Flusse, von hohem Interesse, aber nicht unanfechtbar und besonders noch nicht in einer überwiegenden Mehrheit berufener Beurteiler bis zu einer reifen Entscheidung des Für und Wider gediehen, daher denn auch die obigen Erörterungen sich kein endgültiges Urteil anmaßen“.

- 112. Dr. O. Schroeder, Rückbildung oder Fortbildung des Gymnasiums?** Deutsches Wochenblatt. 1889, Nr. 10.

Schöne Verteidigung unseres Vereins gegen Minor (vergl. oben Nr. 104). Cauer (vergl. Nr. 126 f.) und Paulsen (vergl. Nr. 121). Die Schlussworte sind: „Der Verein kämpft allein den guten Kampf für moderne Bildung auf tief und fest gelegtem, klassischem Fundament. Eine Sache, die des Schweißes der Edlen schon darum wert sein muß, weil der Chorus der Fachmänner unisono ruft: Unmöglich!“

- 113. H. Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper.** Hannover, Carl Meyer, 1889, 266 und 8 S. 8.

S. 5 erklärt Raydt die Bestrebungen des Deutschen Einheitsschulvereins für „durchaus berechtigt und heilbringend“. Nur wünscht er, daß der Verein auch eine Besserung der körperlichen Entwicklung der Schüler mit in sein Programm aufnehme. Nun scheint er mir allerdings die englischen Zustände etwas zu gut anzusehen — kann man doch auch von Engländern hören, daß die Leidenschaft des Spieles nicht selten übertrieben werde —, aber in der Hauptsache hat er recht: die obligatorische Einführung von Bewegungsspielen in unseren Schulunterricht ist sehr zu wünschen; daß dies nicht notwendig gerade die englischen Spiele sein müssen, leugnet Raydt selbst nicht. Auch ich wünsche deshalb, daß unser Verein sich für die Turnspiele lebhafter als bisher interessieren möge; ich glaube auch nicht, daß sie viele grundsätzliche Gegner haben; die Schwierigkeiten, welche ihrer allgemeinen Einführung entgegenstehen, sind vielmehr vorwiegend äußere.

- 114. Denkschrift zur Begründung eines Vereins für Schulreform.** Von Dr. Friedrich Lange (Tägliche Rundschau) und Th. Peters, Generalsekretär des Vereins deutscher Ingenieure.

- 115. Satzungen des Vereins für Schulreform.** (Beschlossen in der konstituierenden Versammlung am 4. April 1889.)

Die unter Nr. 114 bezeichnete Denkschrift fordert Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien und tritt für eine sechsklassige einheitliche Mittelschule ohne klassische Sprachen ein, welche 1) den Schülern eine möglichst in sich abgerundete Bildung giebt und 2) durch rechtzeitige Einschlebung fakultativen Unterrichts in Latein, Griechisch oder Realfächern (im 4., Griechisch im 6. Schuljahre) zu höheren Schulen vorbereitet. Durch Einführung einer solchen Schule würde die Berufswahl bis zum vollendeten 15. Jahre verschoben, die Gefahr der Überbürdung vermieden, der ungesunde Zudrang zu den gelehrten Berufen vermindert, den städtischen Behörden eine erhebliche Ersparnis ermöglicht werden. Um „mit Hülfe einer über

das Reich verbreiteten Organisation durch Rede und Schrift in den gebildeten Kreisen zunächst das Verständnis für die Reform der höheren Schulen und die Notwendigkeit einer einheitlichen Mittelschule zu fördern und alles zu thun, was zur Verwirklichung dieser Idee führen könnte“, ist dann von Dr. Fr. Lange und Th. Peters am 4. April der Verein begründet, dessen Satzungen unter Nr. 115 aufgeführt sind. Vergl. oben unter I, S. 1 f.; Heft IV, S. 10 ff.

116. J. Lattmann, Zu dem Reformprogramm des Vereins für Schulreform. Deutsches Wochenblatt, 1889, Nr. 15.

Lattmann zeigt zunächst, daß für die große Mehrzahl der Eltern das wirkliche Bedürfnis in betreff der Bestimmung über den künftigen Beruf ihrer Kinder nur dahin geht, daß sie zwischen den Hauptschularten freie Wahl haben, während die Festsetzung des Einzelberufs erst beim Abgange aus der Schule notwendig wird. Ob Studium, ob technisches Fach oder praktisches Leben, könne um das 10. Lebensjahr schon in ziemlich sichere Aussicht genommen werden. Lattmann führt weiter aus, daß naturgemäß nur zwei (nicht drei) Arten höherer Schulen da sein könnten: eine lateinlose Realschule und das Humangymnasium. Der richtige Kern der doktrinen Gebilde der Einheitsschule liege nur darin, daß der Übertritt aus der einen Hauptschulart in die andere nicht mit zu großen Schwierigkeiten verbunden sein dürfe. Er billigt deshalb die Annäherung des Gymnasiums an das Realgymnasium durch die Lehrpläne von 1882 und wünscht mit unserem Verein, daß man in dieser Richtung weiter fortschreite. Seltsamerweise aber will er im Widerspruch mit dem Vorhergehenden auch die Mittelform des Realgymnasiums durch Verleihung der Berechtigung zum medizinischen Studium aufs neue kräftigen, nur deshalb, weil sie nun einmal da ist.

117. Die Neue Deutsche Schule, Monatsschrift für Begründung einer dem Zeitbedürfnis entsprechenden Jugendbildung, herausg. von Dr. Hugo Göring. I. Jahrg., 1. und 2. Heft. Berlin, A. Hofmann & Co., 1889 (April und Mai).

Die Zeitschrift will ein „pädagogisches Parlament sein, in welchem alle Parteien, auch prinzipielle Gegner, sachlich und maßvoll eine Diskussion führen und den Streit der Meinungen zu schlichten suchen“. Die bisherigen Nummern entsprechen diesem Programm vollkommen. Neben Professor Dr. W. Preyer, dem bekannten Gegner unserer humanistischen Gymnasien, kommt im ersten Hefte ein Freund derselben und Mitglied unseres Vereins, Prof. Dr. Vaihinger-Halle, zum Wort. Ferner ist der Briefwechsel zwischen Jonas und Mommsen aus Weidmanns Schulkalender wieder abgedruckt. An erster Stelle steht endlich ein Aufsatz von einem Mitgliede unseres Vereins, Prof. Dr. Rein-Jena, über den erziehenden Unterricht. — Im zweiten Hefte berichtet Dr. H. Göring über die Entstehung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform (vergl. Nr. 118); dann folgt die unter Nr. 119 aufgeführte Rede Preyers; ferner das Übereinkommen deutscher Regierungen in betreff der Reifezeugnisse von Gymnasien und Realgymnasien, besprochen von Dr. Freiherrn von Richthofen; endlich ein Aufsatz über die Einheitsschulfrage von mir. Unter den Mitteilungen befindet sich auch ein Bericht über unsere Versammlung in Jena von mir.

118. Satzungen des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulreform „Die Neue Deutsche Schule“ (beschlossen in der konstituierenden Versammlung zu Berlin am 15. April 1889).

§ 1. Der Verein bezweckt: Verbreitung des Verständnisses und Interesses für unser gesamtes Schulwesen und eine zeitgemäße Besserung desselben.
 § 2. Seine Ziele sind demnach zunächst: 1) Einheitliche Vorbildung für die höheren Schulen, 2) Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts, 3) Bessere Schulhygiene und größere Fürsorge für die körperliche

Entwicklung der Jugend, 4) Gleichberechtigung der Realanstalten mit den Gymnasien als nächste Vorbedingung für eine durchgreifende Schulreform, 5) Bessere Vorbildung der Studierenden für ihren späteren Erzieher- und Lehrerberuf, 6) Vereinfachung des Prüfungswesens, 7) Größere Beteiligung der Eltern an den Pflichten und Rechten der Erziehung, 8) Einigung aller Schulreformbestrebungen, 9) Eine selbständigere Unterrichtsverwaltung unter stärkerer Heranziehung von Fachmännern, 10) Ein Unterrichtsgesetz. In Punkt 4) ist die Gesamtrichtung des Vereins am deutlichsten gekennzeichnet; Punkt 1) scheint sich auf eine Art einheitlicher Mittelschule zu beziehen, freilich in sehr unbestimmter und unklarer Form. Durch beide Punkte steht der Verein dem unter Nr. 115 erwähnten nahe, obwohl er denselben zunächst zu bekämpfen scheint. Sein Organ ist die in Nr. 117 bezeichnete Zeitschrift.

119. Dr. W. Preyer, Stand und Ziele der Schulreform-Bewegung.
Berlin, A. Hofmann & Co., 1889.

Kurze Erläuterung der unter Nr. 118 aufgeführten Zwecke des Vereins „Die Neue Deutsche Schule“, in dessen Vorstand Preyer ist. Gegen unsern Verein wird S. 5 das Überbürdungsgespenst zitiert; der oben erwähnte Punkt 1), der eine einheitliche Mittelschule zu fordern scheint, bleibt ganz unberührt.

120. Dr. Hugo Göring, Die Quelle des Gedankens einer „Deutschen Schule“. Beilage zu Nr. 13 der Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht, 1889. 8 S. 4. (Vergl. Göring, Die deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. Berlin, A. Hofmann & Co., 1888.)

Göring, einer der Vorsitzenden des Vereins „Die Neue Deutsche Schule“ (vergl. Nr. 118), entwickelt in dieser Schrift einen Einheitsschulplan eigentümlicher Art. Er will nicht wie die Philanthropen des 18. Jahrh. träumende Weltbürger, sondern deutsche Jünglinge erziehen, die Arbeit nicht zum Spiel herabtändeln, sondern militärisch stramme Zucht üben, aus dem Arbeitsunterricht in Garten und Feld nicht ein Puppenspiel, sondern ein wichtiges Mittel zur Erarbeitung von Einsicht in das wirkliche Leben auf der breitesten Grundlage der Anschauung machen, nicht die antike Welt, sondern den Bildungsinhalt der Gegenwart zur Grundlage des Jugendunterrichts nehmen. Erst soll Bildung der Sinne, der Muskeln und der Handfertigkeit kommen, dann erst die des Denkens, des Gedächtnisses und der Phantasie; einer Hingebung an falsche Ideale soll durch Einführung in die heutige Staatsverfassung und Gesellschaftsordnung unter Hervorhebung der neueren Geschichte (besonders seit 1813) und der neueren deutschen Literatur vorgebeugt werden. Regelmäßige Teilnahme der Lehrer und Schüler am Gottesdienste und lebensvolle Einführung in das Neue Testament sollen zu echter Religiosität bilden, militärische Übungen zu Gehorsam, Pflichttreue, Pünktlichkeit und Geistesgegenwart erziehen.

Der Organismus der Schule, welche diesen Zwecken dienen soll, besteht aus drei Stufen. Die Grundlage des Ganzen ist die Schule der allgemeinen Vorbildung für das praktische Leben vom 6.—14. Jahre (Vorbereitung für Handwerk und Ackerbau); die Mittelstufe ist die Vorbildung für die Militärschule, das technische Gewerbe und den Kaufmannsstand vom 14.—16. Jahre; die letzten 4 Jahre (bis zum 20.) bieten für die Universität und das Polytechnikum die erforderlichen Vorkenntnisse. Das Englische beginnt im 10., das Französische im 12., die alten Sprachen im 16. Jahre, doch haben nur diejenigen Schüler fremdsprachlichen Unterricht, welche die Schule bis über die untere Stufe hinaus besuchen.

Dieses Ideal einer „Neuen deutschen Schule“ ist eine Frucht aus Görings Bildungsgänge, über den er ausführlich berichtet. Er gewann die Überzeugung, daß man nicht wie bisher durch Wort und Theorie Erkenntnis vermitteln dürfe, sondern daß ein volles Einarbeiten in die prak-

tischen Berufsarten, ein wirkliches Durchleben der niederen Stände eine naturgemäße Erziehung bringen werde. Außerdem dürfe die Schule nicht ohne nationalen Mittelpunkt bleiben wie bisher. Dieser sei gegeben in Jordans Nibelungen, welche er „als Zielpunkt des Deutschunterrichts im Gymnasium und Realgymnasium hinstellt“.

Also Goethe und Schiller sollen durch Jordan verdrängt werden, denselben Jordan, der eben jetzt durch seine Eddaübersetzung gezeigt hat, was für ein Kenner des germanischen Altertums er ist¹⁾; der große geschichtliche Zusammenhang mit der Antike soll gelöst werden, und unsere Gelehrten sollen erst Bauern, dann Kaufleute werden, um schließlich zu studieren?! F. H.

121. Fr. Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung.

Berlin, W. Hertz, 1889. 71 S. 8. (Erweiterter Abdruck des auf der diesjährigen Delegiertenversammlung des Realschulmännervereins in Berlin gehaltenen Vortrages.)

Paulsens allgemeine Sätze vom Wesen humanistischer Bildung werden überall Zustimmung finden, vielleicht auch, wo man bisher anderer Meinung war: so besonnen sind sie formuliert, so zwingend abgeleitet; desgleichen die Forderung, daß die humanistischen, das sind ihm vornehmlich die sprachlich-historischen Unterrichtsgegenstände in jeder allgemein bildenden Schule das Übergewicht behalten müßten. — Etwas anders steht es mit der zweiten, sehr vorsichtig gestellten Frage: Kann das Realgymnasium eine humanistische Bildung in dem bezeichneten Sinne geben? Warum nicht: eine —? Warum nicht sogar eine bessere in manchen Stücken, als sie das Gymnasium bis jetzt gegeben hat? Im Deutschen zum Beispiel! Hier weist Paulsen in längerer Ausführung auf Münchs verständigen Aufsatz hin; ferner in der vaterländischen Geschichte, in der philosophischen Propädeutik! Beim deutschen Unterricht macht Paulsen einige vortreffliche Bemerkungen über den Wert unmittelbarer Berührung mit den Urkunden eines durch Jahrtausende reichenden Lebens; Bemerkungen, die sich ihm bei der Besprechung des griechischen Unterrichts leider nicht in gleichem Maße aufgedrängt haben, so hoch er die Bedeutung der griechischen Litteratur auch anzuschlagen scheint. Was Paulsen des weiteren über den Unterricht in alten und neuen Sprachen vorträgt, wird in seiner Beweiskraft dadurch stark beeinträchtigt, daß er allzusehr fragt: was wünscht sich der Erwachsene für Kenntnisse und Fertigkeiten? und allzuwenig: welcher Jugendbildung bedürfen wir und welche Geistesübungen verträgt die Jugend, ohne sich selber zu früh zu verlieren? Otto Weissenfelsens frisch und fein geschriebene Aufsätze in der Berliner Gymnasialzeitschrift (Vom Wesen des Gymnasiums; Über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen) scheint Paulsen nicht zu kennen. — Der Deutsche Einheitsschulverein wird gelobt, weil er den Mut gehabt habe, die Reform des lateinischen Unterrichts auf sein Programm zu setzen. Vielleicht überzeugt ihn der Verein auch noch einmal von der Möglichkeit, Griechisch zu lehren ohne Überbürdung und ohne Schaden für das andere, was not thut. Es steht zu hoffen, daß Paulsen dann einer der ersten sein werde, die über die Frage: ist das Griechische notwendig? lächeln. O. S.

122. La Ginnastica, 1888, 31. Dicembre.

Diese Nummer des von Costantino Reyher in Triest herausgegebenen Journals enthält Thesen Reyers und mehrere andere Notizen zur Parallelgrammatik. Darunter sind für uns bemerkenswert besonders die Schlusssätze zu einem Vortrage von Dr. Johann Huemer, gehalten im Vereine „Mittelschule“ in Wien am 14. Januar 1882.

¹⁾ Vergl. die wahrhaft ergötzlichen Fehler, die ihm in den Grenzboten 1889, S. 366 f. nachgewiesen werden.

123. **N. Fornelli, La Pedagogia e l'insegnamento classico.** Milano, 1889. 297 S. 8.

Fornellis Hauptsatz ist die Einheitlichkeit des höheren Schulunterrichts, d. h. die Verschmelzung des klassischen mit dem technischen Sekundärunterricht oder, nach unserer Ausdrucksweise, des Gymnasiums mit der Realschule. Er tritt lebhaft, in eingehender Ausführung für den Wert der klassischen Studien ein, behauptet aber die Notwendigkeit, dieselben durch die Elemente der modernen Bildung zu ergänzen. Die klassische Humanität bereite auf die moderne Kultur vor, könne aber nicht für sie mit eintreten. Sein Streben ist also dem des Einheitsschulvereins verwandt. Aber erstens glaubt er, teils wegen des starken Nützlichkeitstriebes der italienischen Jugend, teils wegen der Notwendigkeit, die italienische Muttersprache so zu erlernen, als wäre sie eine klassische Sprache (weshalb er doppelt so viele Stunden für sie fordert, wie unser Gymnasium dem Deutschen zuweist), teils endlich wegen der Kürze des Lehrganges der Sekundärschulen (8 Jahre gegen 9 bei uns) für sein Heimatland auf das Griechische (wenigstens als Pflichtfach) verzichten zu müssen, um dadurch das Lateinische zu retten. Dieses will er dann aber mit allem Nachdruck betreiben, auch die Stundenzahl setzt er hoch: 10 Stunden wöchentlich in den 4—5 unteren, mindestens 7 Stunden in den 3—4 oberen Klassen. — Zweitens unterscheidet er nicht wie wir drei Stufen des allgemeinbildenden Unterrichts: Volksschule, Realschule, Gelehrtenschule (Gymnasium), sondern nur zwei: Primär- und Sekundärschule (d. h. Volks- und höhere Schule).

124. **Σ. Vom dritten Einheitsschultage.** Deutsche Litteraturzeitung, 1889, Nr. 22.

Ein kurzer, zugleich urteilender Bericht über die Versammlung des Einheitsschulvereins in Jena am 23. und 24. April 1889.

125. **Dr. Wilhelm Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen,** 3. Aufl. Berlin, Ferd. Dümmler. 1889. VIII und 282 S. 8.

Der letzte Abschnitt („Neue Strömungen“) enthält auch eine Besprechung der Bestrebungen des Deutschen Einheitsschulvereins. Vergl. oben Nr. I, S. 3 ff.

126. **Dr. Paul Cauer, Sum cuique.** Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens. Kiel und Leipzig, Lipsius und Tischer. 1889. 60 S. 8.

127. **Dr. O. Schroeder, Sum cuique.** Grenzboten, 1889, II, S. 363—366.

Cauer handelt in dem ersten seiner fünf Aufsätze über die Einheitschulfrage. Die Forderungen des Deutschen Einheitsschulvereins, sagt er, wären unabweisbar, wenn sie ausführbar wären. Dies sind sie aber nicht, weil das Lateinische keine weitere Einschränkung ertragen kann; denn der lateinische Aufsatz ist unentbehrlich, und auch die Lektüre würde sich zur unerträglichen Quälerei gestalten, wenn man die Grammatik so beschränken wollte, wie z. B. Heufsner vorschlägt. Dazu kommt, daß der Einheitsschulverein die obligatorischen Lehrgegenstände vermehren, also die Gefahr der Überbürdung verstärken will. Die Hoffnung, durch Besserung der Methode Kraft und Zeit für den neuen Stoff zu gewinnen, ist trügerisch. Also ist vornehmlich um des Lateinischen willen die Einheitsschule unmöglich; aus demselben Grunde sind aber auch die Lehrpläne von 1882 ein Fehler gewesen. Eine Reform ist notwendig, die den alten Sprachen wieder freien Raum schafft zur Bethätigung ihrer geistbildenden Kraft: das Gymnasium muß zurückkehren zur alten Lateinschule. *Ceterum censeo, linguam Latinam esse restituendam*: das ist der Grundgedanke in Cauers Schrift. Aber er fühlt wohl, daß eine solche Rückbildung des Gymnasiums nicht mehr möglich ist, ohne das Gymnasialmonopol aufzugeben; deshalb fordert er Gleichberechtigung für „alle drei Gelehrtenschulen“.

Ich fürchte mit Schröder, der ihm in den Grenzboten (oben Nr. 127) erwidert hat, daß hier noch ein gut Stück dogmatischen Schlummers der Aufrüttelung harret; das zeigt sich in Cauers Eintreten für den lateinischen Aufsatz, aber auch in seiner ängstlichen Sorge um die Grammatik. Hätte er wie ich das Glück gehabt, eine Reihe von Jahren den griechischen Anfangsunterricht nach Ahrens' Methode zu geben, dann wüßte er, wie wenig grammatische Regeln um der Lektüre willen in besonderen Grammatikstunden geübt zu werden brauchen, wie schnell sich der Schüler durch das Lesen selbst in ein klares, grammatisch genaues Verständnis des Schriftstellers hineingewöhnt.

Ich will nun nicht wiederholen, weshalb nach meiner Überzeugung eine Einheitsschule im Sinne unseres Vereins möglich ist, sondern mich hier auf folgenden Punkt beschränken. Cauer sieht in der Einheitsschule eine große Gefahr, zunächst für das Gymnasium und weiter für das ganze deutsche Volk. Aber welchen Gewinn würde denn sein Vorschlag unserm Volke bringen? Er möchte jedem die geistige Nahrung gewähren, die seiner Natur gemäß ist, das ist die erste Bedeutung seines *Suum cuique*; aber wie vermag er das z. B. in den etwa 200 Städten Preussens, die nur eine neunjährige Schule haben? Er will weiter jeder der „drei Gelehrtschulen“ ihr Recht geben, damit sie unter dem Schutze gleicher Berechtigungen ihre Eigenart frei entfalten könne; auch diesen Sinn hat sein *Suum cuique*. Aber indem er den Schulen gerecht zu werden strebt, bringt er die Universität in die größte Gefahr. Nach seiner eigenen Darstellung würde trotz der Gleichberechtigung thatsächlich eine gewisse Verteilung der Studien auf die verschiedenen Vorbildungsschulen eintreten, indem wenigstens die Philologen und Theologen auch später alle vom Gymnasium kommen würden; in der Medizin und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien würden dagegen vermutlich die Realschüler überwiegen, in der Jurisprudenz beide Arten von Hörern sich vielleicht ziemlich zu gleichen Teilen mischen.²⁾ Den Professoren würde also in der Mehrzahl der Fakultäten die einheitliche, in sich harmonische Vorbildung der Hörer fehlen, auf die sie doch schlechthin angewiesen sind, und der Zerfall der Universität in Fachschulen, der bei der bestehenden Zersplitterung der Wissenschaft nur durch die Vorbildungsschulen verhütet werden kann, wäre vollendet. Damit aber wäre alles das ausgelöscht, „was die deutschen Universitäten groß und berühmt, zum Herd deutschen Geistes, zum Kleinod des Vaterlandes gemacht hat“ (Schrader, Verf. d. h. Sch., 3. Aufl., S. 267). — Cauer hofft ferner durch seinen Vorschlag den Frieden zwischen den Schularten endgültig herzustellen. Aber weiß er denn nicht, daß den Vorfechtern der Gleichberechtigung diese nur als „notwendige Bedingung für weitere durchgreifende Reformen“ gilt, wie die Satzungen des Allgem. Deutschen Vereins für Schulreform (oben Nr. 118) sagen? Welche durchgreifenden Reformen aber gemeint sind, darüber mag ihn ein Wort Preyers belehren, der ihn eben jetzt als einen seiner besten Bundesgenossen begrüßt: „Es läßt sich nicht annehmen, daß diejenigen, welche Baumeister, Ärzte, Richter, Anwälte, Pfarrer, Universitätslehrer usw. werden wollen oder sollen, noch sehr lange genötigt sein werden, sich neun Jahre lang — und meistens widerwillig — mit toten Sprachen zu befassen. Die Bewohner Griechenlands und Italiens waren vor zweitausend Jahren so bevorzugt, daß alle anderen Völker auch später dagegen zurückstanden, jetzt aber hat Deutschland die meisten Vorzüge, dient anderen Völkern zum Vorbilde und braucht nicht mehr nach alten Mustern zu suchen“ (vergl. Die neue Deutsche Schule, Heft I, S. 27). Wer so spricht, will nicht das humanistische Gymnasium gleichberechtigt neben der Realschule bestehen lassen, sondern hofft, den klassischen Unterricht

²⁾ In diesen Vermutungen Cauers liegt ein neuer Beweis dafür, daß die richtige Folgerung aus der Anerkennung mehrerer Gelehrtschulen von verschiedenem Grundcharakter nicht Gleichberechtigung, sondern Teilung der Berechtigungen ist.

ganz zu beseitigen. Daß ebenso auch die Einrichtung einer einheitlichen Mittelschule ohne klassische Sprachen die Vernichtung des Gymnasiums zur Folge haben würde, giebt Cauer selbst zu; der Verein, welcher jetzt diesem Ziele zustrebt, hat aber ebenfalls die Gleichberechtigung der Realanstalten mit den Gymnasien auf seine Fahne geschrieben (vergl. oben Nr. 114). Also der Friede, den die Vorfechter der Gleichberechtigung wollen, ist Beseitigung der klassischen Studien. Wenn Cauer das recht ist, so mag er weiter für Gleichberechtigung der Gelehrtschulen eintreten; wir unsererseits halten es einstweilen für besser, nicht jene Rufer im Streite zu befriedigen, wohl aber einen sachlich richtigen Ausgleich zwischen humanistischer und moderner Bildung zu suchen; denn nur so wird ein wahrer Friede zwischen beiden in Zukunft möglich werden. — Cauer meint ferner mit Steinbart, die Aufhebung des Gymnasialmonopols würde den Zudrang zu den Universitätsstudien verringern. Aber weshalb sollte die unbeschränkte Berechtigung aller neunjährigen Realanstalten anders wirken, als die teilweise Berechtigung der Realgymnasien schon gewirkt hat? Diese hat nämlich die Zahl der Studierenden dauernd (nach Abfluß der ersten Hochflut) um etwa 150 vermehrt. Allerdings würden manche von den kleinen Gymnasien verschwinden, wenn die Gleichberechtigung durchgeführt wäre, aber die Zahl der Gelehrtschulen überhaupt würde doch eher größer als kleiner werden, und darauf kommt es natürlich an. — Endlich — und das ist ihm die Hauptsache — möchte Cauer ein rechtes Altertumsstudium wiederherstellen und dessen Einfluß auf den Geist der Nation wieder verstärken und vertiefen. Aber wie paßt dazu, daß er, um Schröders Worte zu gebrauchen, „den klassischen Unterricht zu einem Sport erniedrigt für solche, denen es gerade Vergnügen macht“, daß er so leichtherzig darauf verzichtet, ihn als einen wichtigen Teil höherer Allgemeinbildung auch den Kreisen der künftigen Techniker, Ärzte und Naturforscher zu erhalten? Denn woher kam der klassischen Philologie das starke und allgemeine Interesse, woher die große Zahl tüchtiger Mitarbeiter und die vielen Hörer auf den Universitäten, woher überhaupt der höhere Schwung, der sie vor anderen philologischen Disziplinen, ja vor allen anderen Wissenschaften lange ausgezeichnet hat, als aus ihrer großen Bedeutung für die allgemeine Bildung? Giebt man diese auf, so wird das Studium des Griechischen oder Lateinischen für den nationalen Geist bald nicht mehr bedeuten als etwa das des Sanskrit oder des Arabischen. Aber nicht bloß dem philologischen Studium würde Cauers Vorschlag den Lebensquell verstopfen; er arbeitet auch wider seinen Willen denen in die Hände, welche überhaupt „die Höhen in unserer Bildung abtragen möchten, um die Thäler zu füllen“ (Schrader, Verf. d. h. Sch., 3. Aufl., S. 269). Daß mit dem Zurücktreten des humanistischen Elementes in der allgemeinen Bildung diese empfindlichen Schaden leiden würde, wird Cauer selbst am wenigsten bestreiten, da ja nach seiner Meinung „die edleren Kräfte der Seele durch nichts so leicht und frei entwickelt werden, als durch den geistigen Verkehr mit dem klassischen Altertum“. Aber mit der allgemeinen Bildung würde auch die Berufsbildung sinken. Denn der gute deutsche Grundsatz, durch den wir eben jetzt anfangen, auch in der Fachbildung — z. B. der kaufmännischen und der technischen — unseren Nachbarvölkern gegenüber einen Vorsprung zu gewinnen, ist doch der, daß die Fachbildung ruhen muß auf einer entsprechend tiefen Allgemeinbildung, daß der Gebildete, um Napoleons Ausdruck anzuwenden, immer zugleich ein *homme général* und ein *homme spécial* sein muß. Das gilt von allen Berufskreisen, ganz besonders aber von den höchsten unter ihnen, den gelehrten. Hervorragende Mediziner, wie Ziemssen und Bäumlcr, fordern um ihres Faches willen für den Arzt „die allerbeste allgemeine Bildung, die überhaupt zu erlangen ist“, und wollen deshalb auch auf den klassischen Unterricht nicht verzichten; hüten wir uns, die Mahnungen solcher Männer gering zu schätzen und die Höhen abzutragen, auf denen bisher unsere gelehrte Bildung gestanden hat! Wir würden damit wahrlich dem Geist unseres Volkes keinen Nutzen bringen!

Allerdings sind es ja zunächst die Interessen des einzelnen Faches und Standes, welche Männer wie Bäumler vertreten, aber nicht die Äußerlichkeiten der Standesehre, sondern das Tiefste der Berufsbildung, auf welcher die gesamte Bedeutung des Standes für die Nation beruht. Aus demselben Grunde sind auch die Bedenken der Techniker gegen die Berechtigungen der Oberrealschulen nicht so seltsam und lächerlich, wie Cauer sie gern darstellen möchte. Und selbst wenn Ärzte und Techniker bei ihren Wünschen auch an ihr gesellschaftliches Verhältnis zu anderen Ständen denken — wo giebt es denn einen idealeren, einen deutscheren Maßstab für das Ansehen in der Gesellschaft als den Umfang und die Tiefe der geistigen Bildung? — Natürlich liegt auch dem Staate viel daran, daß die gelehrten Stände, aus denen ja seine höheren Beamten hervorgehen, sich auf dieser Höhe der Berufsbildung und der Gesinnung behaupten; er kann daher wohl solchen Befürchtungen, wie die der Techniker gegen die Oberrealschulen waren, Folge geben, selbst wenn er für die technische Fachbildung als solche die Vorbereitung durch die Oberrealschule nicht zurückweisen würde. Auch Mager stimmt sehr dafür, daß der Staat keinem höhere Ämter gebe, der sich nicht „eine vollständige historische Bildung“ erworben hat; diese aber schließt die klassischen Studien ein. Und wie auf die Höhe, so muß der Staat auch auf die Gleichartigkeit der Bildung seiner höheren Beamten Wert legen; diese aber kann unter den heutigen Umständen nur durch eine einheitliche Vorbildungsschule für alle höheren Studien gewährleistet werden, die Anerkennung mehrerer Gelehrtschulen neben einander würde sie unmöglich machen, und zwar um so sicherer, je vollständiger Cauers Wunsch erfüllt würde, daß jede der Gelehrtschulen ihre Eigenart scharf auspräge.

Welche Gefahr ist nun also größer, die der Einheitsschule oder die der Vorschläge Cauers? Die Antwort kann schwerlich zweifelhaft sein. Aber wie kommt es, daß Cauer, der doch die humanistischen Studien erhalten und wieder wirksamer machen möchte, gegen seinen Willen den leidenschaftlichen Gegnern des klassischen Unterrichts in die Hände arbeitet und dadurch unsere allgemeine und Berufsbildung in Gefahr bringt, ihre bisherige Tiefe zu verlieren? Wie kommt es, daß er den Einheitsschulverein bekämpft, während er doch im Grunde demselben Ideale zustrebt wie wir? Ich sehe den Grundfehler seiner ganzen Beweisführung darin, daß er, wohl verleitet durch seine Liebe zu den alten Sprachen, das Wesen des Gymnasiums nicht richtig bestimmt. Das Gymnasium ist nicht zuerst eine Schule zur Erlernung des Lateinischen und Griechischen, sondern, wie schon Mager definierte, eine „Schule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs“, eine allgemein bildende Vorbereitungsschule für den wissenschaftlichen Beruf, das letztere Wort in der von Scheibert so schön entwickelten tiefen und umfassenden Bedeutung genommen. Welche Unterrichtsstoffe und welchen Lehrbetrieb eine solche Schule haben muß, läßt sich nicht a priori bestimmen, sondern richtet sich nach dem allgemeinen Stande der Kultur und besonders nach dem Gesamtcharakter der Wissenschaft in jeder Zeit. Die klassischen Sprachen sind also deshalb ein Hauptgegenstand des gelehrten Schulunterrichts, weil sie in der Gegenwart für die grundlegende Allgemeinbildung der gelehrten Stände eine hohe Bedeutung haben. Wer diese Begriffsbestimmung nicht anerkennt, der raubt dem Gymnasium seine Entwicklungsfähigkeit und wird immer in die rückläufigen Bahnen Cauers geraten. Er wird unwillkürlich dahin kommen, nicht das Wesen des Gymnasiums zu verteidigen, sondern eine einzelne Erscheinungsform, z. B. das heutige oder das alte Gymnasium; er macht also denselben Fehler wie der Realschulmännerverein, der auch für eine einzelne Schulgattung ficht, und es ist ganz natürlich, daß er zu denselben Folgerungen kommt.

So wollen wir denn nach Schröders Wort „den guten Kampf weiterkämpfen für moderne Bildung auf tief und fest gelegtem, klassischem Fundament“. Wir geben auch die Hoffnung nicht auf, daß Männer wie

Cauer, die uns in den Grundabsichten so nahe stehen, sich zuletzt doch noch mit uns vereinigen. Von der Regierung aber erhoffen wir, daß sie so gefährlichen Operationen gegenüber, wie die von Cauer empfohlene, auch fernerhin „eine bemerkenswerte Ruhe an den Tag lege“. F. H.

Während des Druckes geht mir noch zu:

128. **Dr. E. Haufe, Die natürliche Erziehung.** Grundzüge des objektiven Systems. Meran, F. W. Ellmenreich, 1889, III und 480 S. 8.

Der Verfasser entwickelt in diesem Werke auf Grund umfassender geschichtlicher und philosophischer Betrachtung ein Einheitsschulsystem, in welchem weder ein Unterschied zwischen Realschule und Gymnasium noch humanistische Studien Raum haben. Ich kann an dieser Stelle der eigenartigen und weitgreifenden Begründung nicht gerecht werden und begnüge mich deshalb mit diesem kurzen Hinweis. F. H.

Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Erstes Heft:

Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. **Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.**

Dr. Lothar Meyer, Professor der Chemie an der Universität Tübingen. **Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule.**

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule.** Nebst einer Einleitung über die Ziele des Deutschen Einheitsschulvereins und einer Bibliographie der Einheitsschule von F. Hornemann. **Preis 2 Mark.**

Zweites Heft:

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Zukunft unserer höheren Schulen.** **Preis 2 Mark.**

Drittes Heft:

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen** (Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch). **Pr. 1 Mk. 50 Pf.**

Viertes Heft:

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung.**

G. Barkhausen, Professor der Ingenieurwissenschaften an der Technischen Hochschule in Hannover. **Betrachtungen über das Verhältnis der höheren Einheitsschule zur Technischen Hochschule.**

Dr. Fr. Heufsner, Direktor des Königl. Wilhelms-Gymnasiums in Kassel. **Das Lateinische in der Einheitsschule.**

Nebst einer Einleitung über die zweite Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins und einer Fortsetzung der Bibliographie der Einheitsschule von F. Hornemann. **Preis 1 Mark 80 Pf.**

Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten.

Von F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Erstes Heft 1 Mark 60 Pf. Zweites Heft 1 Mark.

Neuphilologisches Centralblatt.

Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland.

Unter Mitwirkung von

Oberl. Dr. Ahn-Lauterberg, Prof. Dr. Bierbaum-Karlsruhe, Prof. Dr. Breymann-München, Oberl. Dr. Dickmann-Berlin, Oberl. Ey-Hannover, Prof. Dr. Fels-Hamburg, Prof. Dr. van Hamel-Groningen, Gymnasiall. Hauschild-Frankfurt a. M., Prof. Hegener-Brüssel, Dr. Heiligbrodt-Hannover, Gymnasiall. Hornemann-Hannover, Dir. Dr. Kortegarn-Frankfurt a. M., Dr. Kühn-Wiesbaden, Dir. Dr. A. Meyer-Hannover, Dr. Mühlefeld-Münden, Oberl. Ohlert-Königsberg i. Pr., Dr. Quiehl-Kassel, Dr. Proescholdt-Homburg v. d. Höhe, Dr. Reimann-Danzig, Prof. Dr. Sachs-Brandenburg, Oberschulrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe, Prof. Dr. Scheffler-Dresden, Prof. Dr. Stengel-Marburg, Oberl. Dr. Tendering-Elberfeld, Prof. Dr. Trautmann-Bonn, Prof. Vietor-Marburg, Gymnasiall. Walter-Wiesbaden, R. Wienandt-Danzig, Prof. Dr. Wülker-Leipzig,

herausgegeben von Dr. **W. Kasten.**

Monatlich eine Nummer. Preis halbjährlich 3 Mark.

Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover.

Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins.

Erstes Heft:

Dr. Otto Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. **Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule.**

Dr. Lothar Meyer, Professor der Chemie an der Universität Tübingen. **Mathematik und Naturwissenschaften in der Einheitsschule.**

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Pflege des Auges und der Anschauung in der Einheitsschule.** Nebst einer Einleitung über die Ziele des Deutschen Einheitsschulvereins und einer Bibliographie der Einheitsschule von F. Hornemann. **Preis 2 Mark.**

Zweites Heft:

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Die Zukunft unserer höheren Schulen.** **Preis 2 Mark.**

Drittes Heft:

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen** (Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Englisch). **Pr. 1 Mk. 50 Pf.**

Viertes Heft:

F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover. **Der gegenwärtige Stand der Einheitsschulbewegung.**

G. Barkhausen, Professor der Ingenieurwissenschaften an der Technischen Hochschule in Hannover. **Betrachtungen über das Verhältnis der höheren Einheitsschule zur Technischen Hochschule.**

Dr. Fr. Heufsner, Direktor des Königl. Wilhelms-Gymnasiums in Kassel. **Das Lateinische in der Einheitsschule.**

Nebst einer Einleitung über die zweite Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins und einer Fortsetzung der Bibliographie der Einheitsschule von F. Hornemann. **Preis 1 Mark 80 Pf.**

Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten.

Von F. Hornemann, ord. Lehrer am Lyceum I in Hannover.

Erstes Heft 1 Mark 60 Pf. Zweites Heft 1 Mark.

Neuphilologisches Centralblatt.

Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland.

Unter Mitwirkung von

Oberl. Dr. Ahn-Lauterberg, Prof. Dr. Bierbaum-Karlsruhe, Prof. Dr. Breymann-München, Oberl. Dr. Dickmann-Berlin, Oberl. Ey-Hannover, Prof. Dr. Fels-Hamburg, Prof. Dr. van Hamel-Groningen, Gymnasiall. Hauschild-Frankfurt a. M., Prof. Hegener-Brüssel, Dr. Heiligbrodt-Hannover, Gymnasiall. Hornemann-Hannover, Dir. Dr. Kortegarn-Frankfurt a. M., Dr. Kühn-Wiesbaden, Dir. Dr. A. Meyer-Hannover, Dr. Mühlefeld-Münden, Oberl. Ohlert-Königsberg i. Pr., Dr. Quiehl-Kassel, Dr. Proescholdt-Homburg v. d. Höhe, Dr. Reimann-Danzig, Prof. Dr. Sachs-Brandenburg, Oberschulrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe, Prof. Dr. Scheffler-Dresden, Prof. Dr. Stengel-Marburg, Oberl. Dr. Tendering-Elberfeld, Prof. Dr. Trautmann-Bonn, Prof. Vietor-Marburg, Gymnasiall. Walter-Wiesbaden, R. Wienandt-Danzig, Prof. Dr. Wülker-Leipzig,

herausgegeben von Dr. **W. Kasten.**

Monatlich eine Nummer. Preis halbjährlich 3 Mark.

/ Hornemann, Ferdinand / Richter, Gustav,

Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Schulreformbewegung Nebst
einer Fortsetzung d. Bibliographie d. Einheitsschule

Hannover 1889

Paed.th. 5203-4/6

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11900677-2